



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE



PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – POSGRAP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL - PROSS

LIVIA ROBERTA SILVA TELES COSTA

TRANSVERSALIDADE DA DIMENSÃO INVESTIGATIVA NA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: uma análise de projetos político-
pedagógicos

SÃO CRISTOVÃO
2018

LIVIA ROBERTA SILVA TELES COSTA

TRANSVERSALIDADE DA DIMENSÃO INVESTIGATIVA NA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: uma análise de projetos político-
pedagógicos

Dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – PROSS, da Universidade Federal de Sergipe, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de mestre em Serviço Social.

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves

SÃO CRISTOVÃO
2018

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

C837t Costa, Livia Roberta Silva Teles
Transversalidade da dimensão investigativa na formação profissional em Serviço Social : uma análise de projetos político-pedagógicos / Livia Roberta Silva Teles Costa ; orientadora Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves. – São Cristóvão, SE, 2018. 121 f.

Dissertação (mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Sergipe, 2018.

1. Serviço social. 2. Formação profissional. 3. Projeto pedagógico. 4. Pesquisa. 5. Educação superior. I. Gonçalves, Maria da Conceição Vasconcelos, orient. II. Título.

CDU 364-47:37.014.5

LÍVIA ROBERTA SILVA TELES COSTA

TRANSVERSALIDADE DA DIMENSÃO INVESTIGATIVA NA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: uma análise de projetos político-
pedagógicos

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Nelmiros Ferreira Da Silva – (Examinadora Externa)

Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Machado Aranha – (Examinadora Interna)

Prof.^a Dr.^a Vania Carvalho Santos – (Examinadora Interna)

SÃO CRISTOVÃO- SE
2018

Dedico este trabalho aos meus pais, João e Leonor.

AGRADECIMENTO

*Quando você se sentir tão cansado
Que o próximo passo pareça demais
E a vida a pesar nos seus ombros como um castigo
Não pense em se entregar
Quando os seus medos te acharem no escuro
Trancado no quarto sem ter pra onde ir
Lembrando dos sonhos perdidos e de outras derrotas
Não pense em desistir
Todos nós temos dias assim
Correndo pro mar de noite sem fim
Todos nós temos dias assim
Eu juro que passa, me abraça e confia em mim (...)**

O trecho dessa canção reflete as dificuldades que passamos no processo de construção e amadurecimento profissional e pessoal, e da importância de um abraço ou uma palavra acolhedora. Por isso quero aproveitar para agradecer aqueles que tornaram/ tornam essa trajetória mais leve, pessoas que também fazem parte dessa conquista.

A *painho e mainha*, os melhores presentes da vida, que honra dizer que sou fruto do amor e união de vocês. A confiança, o incentivo e o carinho de vocês me enchem de coragem para buscar a realização de todos os meus (nossos) sonhos.

Aos meus irmãos *Netto e Guilherme*, obrigada pelo apoio de sempre.

Ao meu parceiro de vida e sonhos *Vitor Dias*, sua presença e carinho foram fundamentais nessa trajetória.

Aos *professores do PROSS-UFS* pelo compromisso e dedicação para promover uma educação pública e de qualidade.

A minha banca de qualificação e defesa: *Lúcia Aranha, Nelmires e Vânia*, obrigada pelas valiosas contribuições e por aceitarem o convite para participar desse momento tão especial.

Agradeço imensamente a minha orientadora *Lica* por todo carinho, apoio, paciência e aprendizado durante todo o processo. Sem dúvida esse trabalho é fruto de uma parceria constante, obrigada de coração!

A querida *turma de 2016 do PROSS* que tornaram essa trajetória mais divertida e com quem aprendi tanto. Só tenho a agradecer e desejar muito sucesso na vida de vocês: *Cinthia, Queila, Vivia, Inea, Aline, Niedja, Renildes, Bruna, Eduarda, Jeruzia, Fábio e Dani*.

Não posso deixar de agradecer ao *senhor Walter* (risos) sempre disposto a ouvir e aconselhar, um amigo que ganhei nessa jornada.

As amigas que preenchem a alma e me ensinam tanto sobre coragem e garra, ao lado delas a diversão é garantida. *Iris, Dis, Cinthia, Dani, Suellen e Bruna*, sou grata ao destino e ao Programa de Educação Tutorial (PET_SS) por ter unido e oportunizado a construção dessa amizade.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar a dimensão investigativa durante a formação profissional, a partir de projetos político-pedagógicos dos cursos presenciais públicos de Serviço Social. A dimensão investigativa é entendida como princípio constitutivo que deve perpassar a formação profissional em sua transversalidade pois desvelar a realidade é crucial para uma intervenção de qualidade. Essa concepção visa superar a falsa dicotomia entre teoria e prática, além de tornar-se um instrumento de defesa e consolidação do projeto ético-político da profissão. A pesquisa orienta-se pela perspectiva crítico-dialética, ao compreender o movimento de aproximações sucessivas entre o sujeito e o objeto de estudo enquanto uma totalidade composta por um sistema de mediações. Caracteriza-se como uma pesquisa documental de cunho exploratório, fazendo análise dos projetos pedagógicos que constituíram a amostra. Foi identificado um total de 65 cursos presenciais públicos de Serviço Social distribuídos em todas as regiões do Brasil. Desse total, 32 projetos pedagógicos foram localizados nos sites dos respectivos cursos, dos quais 18 foram selecionados para a constituição da amostra. As instituições que englobam a amostra da pesquisa são predominantemente federais, com um total de 15, enquanto as outras 3 correspondem a universidades estaduais. A análise dos projetos político-pedagógicos seguiu a estrutura determinada na Resolução nº 15, de 13 de março de 2002, que estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social e determina os itens que devem compor os projetos. São eles: o perfil dos formandos, competências e habilidades, organização do curso, conteúdos curriculares, estágio supervisionado e trabalho de conclusão de curso, e atividades complementares. Observou-se que a dimensão investigativa aparece em diferentes itens do projeto político pedagógico, não há homogeneidade, existe autonomia de cada unidade de formação acadêmica na elaboração e forma de apresentar o projeto desde que contemple os itens. Ressalta-se que a dimensão investigativa não se apresenta numa disciplina específica, mas está perpassando diferentes momentos da formação profissional.

Palavras-chave: Serviço Social; Dimensão Investigativa; Projeto Político-pedagógico.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the investigative dimension during the professional training, based on political-pedagogical projects of the public Social Work courses. The investigative dimension is understood as a constitutive principle that must permeate the professional formation in its transversality since unveiling the reality is crucial for a quality intervention. This conception aims to overcome the false dichotomy between theory and practice, besides becoming an instrument of defense and consolidation of the ethical-political project of the profession. The research is guided by the critical-dialectical perspective, by understanding the movement of successive approximations between the subject and the object of study as a totality composed by a system of mediations. It is characterized as an exploratory documentary research, analyzing the pedagogical projects that constituted the sample. A total of 65 public social service courses were identified and distributed in all regions of Brazil. Of this total, 32 pedagogical projects were located in the sites of the respective courses, of which 18 were selected for the constitution of the sample. The institutions that comprise the sample of the research are predominantly federal, with a total of 15, while the other 3 correspond to state universities. The analysis of the political pedagogical projects followed the structure determined in the 15^o Resolution, of March 13, 2002, which establishes the curricular guidelines for Social Work courses and determines the items that should compose the projects. They are: profile of trainees, skills and abilities, course organization, curricular content, supervised internship and course completion work, and complementary activities. It was observed that the investigative dimension appears in different items of the pedagogical political project, there is no homogeneity, there is autonomy of each unit of academic formation in the elaboration and presentation of the project since it contemplates the items. It is emphasized that the investigative dimension does not present itself in a specific discipline, but it is passing through different moments of the professional formation.

Keywords: Social Service; Investigative Dimension; Political-pedagogical Project.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de cursos públicos	53
Tabela 2: Cursos por região	63
Tabela 3: Projetos político-pedagógicos encontrados	78
Tabela 4: Projetos político-pedagógicos	79
Tabela 5: Amostra da pesquisa/ instituições	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição dos cursos/ 1º marco -1936 até 1964	48
Quadro 2: Distribuição dos cursos/ 2º marco – 1965 até 1988	50
Quadro 3: Distribuição dos cursos/ 3º marco – 1988 até 2006	60
Quadro 4: Distribuição dos cursos/ 3º marco – 2007 até 2017	62
Quadro 5: Carga horária dos cursos	89
Quadro 6: Turno dos cursos	91
Quadro 7: Período mínimo dos cursos	92
Quadro 8: Pós-graduação/ instituições	93

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Ano de criação dos cursos (1936-1988)	51
Gráfico 2: Cursos por região (1936-1988)	52
Gráfico 3: Cursos por região (1988- 2017)	58
Gráfico 4: Ano de criação dos cursos (1988- 2017)	59
Gráfico 5: Total de cursos públicos e presenciais de Serviço Social.....	64
Gráfico 6: IES com cursos de pós-graduação em Serviço Social	66
Gráfico 7: Cursos de pós-graduação em IES públicas.....	66
Gráfico 8: Surgimento dos cursos.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

ABESS – Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social

BM – Banco Mundial

CBAS – Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais

CEAS – Centro de Estudos e Ação Social

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social

CRESS – Conselho Regional de Serviço Social

DC – Diretrizes Curriculares

EAD – Educação a Distância

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES – Financiamento Estudantil

IES – Instituições de Ensino Superior

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PROUNI – Programa Universidade para Todos

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESC – Serviço Social do Comércio

SESI – Serviço Social da Indústria

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. CONCEPÇÃO DE DIMENSÃO INVESTIGATIVA	21
1.1 NÍVEIS DE CONHECIMENTO DA REALIDADE: INTUIÇÃO, ENTENDIMENTO E RAZÃO DIALÉTICA	22
1.2 ATO INVESTIGATIVO: RELAÇÃO ENTRE APARÊNCIA E ESSÊNCIA DA REALIDADE SOCIAL	25
1.3 DIMENSÃO INVESTIGATIVA E SERVIÇO SOCIAL	34
2. EDUCAÇÃO SUPERIOR E SERVIÇO SOCIAL	40
2.1 SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL: DETERMINANTES POLÍTICOS, SOCIAIS E ECONÔMICOS	41
2.2 PROCESSO DE EXPANSÃO DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL: A PARTIR DA DÉCADA DE 1990	53
2.3 PÓS-GRADUAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL	65
3. PROJETO DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E A TRANSVERSALIDADE DA DIMENSÃO INVESTIGATIVA	68
3.1 PROJETO PROFISSIONAL DE SERVIÇO SOCIAL	69
3.2 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA: IDENTIFICAÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DA AMOSTRA	77
3.3 PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS: ANÁLISE DOS ASPECTOS GERAIS.....	81
3.4 PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS: ANÁLISE DA DIMENSÃO INVESTIGATIVA	93
3.4.1 PERFIL DOS FORMANDOS	94
3.4.2 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	96
3.4.3 ORGANIZAÇÃO DO CURSO	99
3.4.4 CONTEÚDOS CURRICULARES	101

3.4.5 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO.....	103
3.4.6 ATIVIDADES COMPLEMENTARES	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
APÊNDICES	114

INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares (DCs) para os cursos de Serviço Social, aprovadas em 1996, no âmbito da Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social/ABESS, atualmente Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social/ABEPSS, são de grande importância para a formação profissional, visto que, esse documento apresenta o direcionamento da formação profissional. Estas constituem um importante elemento para afirmação da “autoimagem renovada” da profissão, ao possuir um direcionamento para a formação profissional articulado ao projeto ético-político que engloba toda essa nova direção social.

Dentre as suas mudanças presentes nesse documento estão: a nova lógica curricular, que tem como centralidade a questão social e a categoria trabalho; as novas configurações de abordagem do conteúdo (seminários, oficinas, e outros componentes curriculares); a articulação dos núcleos fundamentais; a incorporação das atividades complementares, além da indissociabilidade entre os aspectos teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo, com vistas a superar a fragmentação entre os elementos históricos, teóricos e a abordagem metodológica. Estes itens ou aspectos definem importantes avanços para a profissão apresentando orientações da nova lógica curricular responsável por orientar, em nível nacional, os projetos pedagógicos dos cursos.

Nesse debate, ganha destaque a discussão da dimensão investigativa no Serviço Social, ao passo em que, é apresentada como um princípio formativo que deve se articular com a dimensão interventiva com vistas a construção de um perfil profissional capaz de desvelar a realidade. “A partir dessa proposta de formação profissional, a *dimensão investigativa se apresenta, portanto, como uma lógica curricular e não como uma disciplina específica; devendo estar presente em toda a formação.*” (CHAVES, 2012, p.146, grifos originais).

A formação profissional deve possibilitar ao estudante uma compreensão da dimensão investigativa que supere a visão de pesquisa distanciada da prática profissional, com vistas a entender essa dimensão como transversal e forte potencializadora para uma atuação profissional crítica, qualificada e que compreenda a unidade entre teoria e prática para o pensar e fazer no agir no cotidiano do exercício profissional.

Desse modo, o objetivo geral do estudo é analisar a dimensão investigativa durante a formação profissional priorizando de projetos político-pedagógicos para os cursos públicos presenciais de Serviço Social. Para isso, pretende-se: contextualizar o debate acerca da dimensão investigativa na literatura em geral e no Serviço Social; mapear a trajetória sócio-histórica da profissão articulada com a política de educação; identificar a dimensão investigativa no aparato legal do Serviço Social e apreender a sua presença nos projetos pedagógicos dos cursos.

A relevância de estudar a dimensão investigativa durante a formação profissional perpassa a necessidade de compreendê-la como estratégia de defesa do projeto ético político¹. Com esta dissertação, pretende-se trazer novos elementos objetivando, assim, avançar nessa discussão.

O interesse pela temática é oriundo dos questionamentos existentes durante a realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que analisou em periódicos do Serviço Social a existência de discussões acerca da dimensão investigativa. No decorrer desse processo identificou-se a incipiente presença de artigos que trouxessem o termo dimensão investigativa em suas análises, além disso, outro fator importante diz respeito a presença predominante de discussões voltadas ao meio acadêmico.

Durante o TCC, notou-se que “pesquisa” é o termo mais presente nos artigos e que “dimensão investigativa” ainda não é tão difundida. Apesar de alguns autores mencionarem a relevância da pesquisa para formação e para o exercício profissional, não existe, nesses artigos, uma análise mais profunda sobre suas particularidades. Contudo, foi notória a presença de elementos que circunscrevem a pesquisa no meio acadêmico, ou seja, a pesquisa científica. Nesse sentido, compreender o significado da dimensão investigativa é crucial para os objetivos propostos ao longo dessa dissertação.

Com base nas aproximações iniciais com a temática surgem diferentes questionamentos, que se tornam norteadores dessa pesquisa, tais como:

- Qual a concepção de dimensão investigativa presente na literatura do Serviço Social?

¹ “O projeto do Serviço Social brasileiro é historicamente datado, fruto e expressão de um amplo movimento de lutas pela democratização da sociedade e do Estado no País, com forte presença das lutas operárias que impulsionaram a crise da ditadura do grande capital. [...] Portanto, esse projeto profissional é fruto da organização social da categoria e de sua qualificação teórica e política, construído no embate entre distintos projetos da sociedade que se refratam no seu interior.” (IAMAMOTO, 2012, p.223-224).

- A dimensão investigativa é apresentada nos projetos pedagógicos?
- Os projetos pedagógicos que apresentam a dimensão investigativa estão conforme orientações das diretrizes curriculares?

Ao compreender a metodologia como caminho a ser escolhido para alcançar um objetivo, fica evidente que não existe neutralidade durante a escolha, pois ela está fundamentada em uma perspectiva teórica que indica a relação entre o sujeito e o objeto, a forma de conhecer e a lei do pensamento.

Destarte, a referente pesquisa tem como referencial teórico o método materialista histórico dialético. Ao utilizar-se de mecanismos que permitem aproximações sucessivas com a realidade, em articulação com as três categorias essenciais do método em Marx: a totalidade concreta e articulada da sociedade burguesa, que é dinâmica; seu movimento, que resulta do seu caráter contraditório; e a identificação dos sistemas de mediações que compõe essa totalidade (NETTO, 2009).

Em virtude da natureza do objeto, os objetivos propostos e as fontes a serem utilizadas, a pesquisa pode ser classificada do tipo exploratória/qualitativa.

Conforme Miotto e Lima (2007) o objeto da pesquisa qualitativa possui especificidades; tais como: elementos históricos, consciência histórica, identidade com o sujeito, além de intrínseca e extrinsecamente influência ideológica. Entretanto, não se exclui a quantificação dos dados, quando necessário, de forma a auxiliar a desvelar a realidade, pois “a pesquisa qualitativa e a quantitativa não são opostos incompatíveis que não devam ser combinados.” (FLICK, 2009, p.95).

Na revisão de literatura foram utilizadas fontes bibliográficas, a exemplo de livros e periódicos; além de documentos que orientam e regulam a formação profissional e o exercício profissional, tais como, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996, a Política Nacional de Estágio/2010; as Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social/1996; a Lei de Regulamentação da Profissão/1993; o Código de Ética Profissional/1993, além de resoluções e normativas da profissão.

No que tange ao método da coleta de dados, análise e interpretação utilizou-se a pesquisa documental que fez uso da análise de projetos pedagógicos dos cursos públicos presenciais de Serviço Social do Brasil. De acordo com Gil (2009, p. 51) esse tipo de pesquisa “vale-se de materiais que não receberam ainda um

tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.”.

Ao compreender, enquanto universo da pesquisa, os projetos pedagógicos para os cursos de Serviço Social e a impossibilidade de analisá-los em sua totalidade, foi necessário estabelecer uma amostragem para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa. O levantamento inicial, realizado no site do E-mec (<http://emec.mec.gov.br/>) identificou um total de 65 cursos presenciais públicos em Serviço Social. Diante disso, foi realizada a busca nas páginas dos cursos e ou instituição de ensino com vistas a criar a amostragem da investigação. Foram localizados 32 (trinta e dois) projetos e estabelecidos os seguintes critérios o ano de criação dos cursos, e o marco de 1996, ano de aprovação das diretrizes curriculares no âmbito da ABEPSS, como divisor para definição da amostra da pesquisa. Logo, chegou-se a um quantitativo de 18 (dezoito) projetos.

Posteriormente foi construído um roteiro com vistas a orientar e direcionar a coleta de dados e a sua categorização durante o processo de análise e interpretação dos projetos pedagógicos.

Cabe destacar as etapas de leituras vinculadas aos diferentes objetivos recorrentes durante o processo de análise documental. Dentre eles, Gil (2002, p. 77) destaca “identificar as informações e os dados constantes no material impresso; estabelecer relações das informações e dos dados obtidos como problema proposto e analisar a consistência das informações e dados apresentados pelos autores.”.

À primeira vista a leitura foi feita com o objetivo de identificar os aspectos gerais dos projetos, classifica-se como uma *leitura exploratória*. Em seguida, uma *leitura seletiva*, designada por Gil (2002) como mais profunda e que tem como objetivo a seleção dos elementos que interessa a pesquisa. Na sequência esses textos foram lidos de forma *analítica*, a fim de “[...] ordenar e sumariar as informações contidas nas fontes, de forma que estas possibilitem a obtenção de respostas ao problema da pesquisa (GIL, 2002, p. 78). Desse modo, a organização dos dados foi agrupada em categorias para facilitar o processo de análise. E, por fim, realizou-se a *leitura interpretativa*, onde o pesquisador articulou as informações obtidas com os conhecimentos adquiridos anteriormente.

Esclarecidos os aspectos metodológicos utilizados na pesquisa, informa-se que o presente trabalho está estruturado com três capítulos, articulando-se com os

núcleos temáticos propostos nas diretrizes curriculares para o curso de serviço social.

O primeiro capítulo, intitulado “Concepção de dimensão investigativa”, vincula-se com o núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, pois apresenta elementos do ser social numa perspectiva de totalidade. Contextualiza o debate acerca dos níveis de conhecimento, destacando o nível da razão dialética como o mais alto. Em seguida, apresenta a relação entre essência e aparência dos fenômenos, elencando o ato investigativo diante desse processo. Além disso, apresenta-se a relação entre a dimensão investigativa e o Serviço Social.

O segundo capítulo, apresenta relação com o núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira, diante das particularidades que envolvem seu movimento histórico. Apresenta o mapeamento da trajetória sócio-histórica da profissão articulada com a política de educação, destacando o surgimento dos cursos, especialmente sua expansão a partir dos anos 1990. Pois, conforme Moraes (2016, p. 97) “as mudanças teórico-metodológicas e ético-políticas, experimentadas pela pesquisa em Serviço Social, são processadas a partir das transformações da própria profissão.”.

Os dois capítulos, anteriores, constituem a base para refletir, mais atentamente, sobre o objeto de pesquisa no terceiro capítulo. Ao identificar o Serviço Social como uma especialização do trabalho articula-se com o núcleo de fundamentos do trabalho profissional ao englobar a dimensão investigativa nos principais documentos legais da profissão, dentre eles: à Lei de Regulamentação da Profissão (8.662, de 1993); o Código de Ética Profissional, também de 1993; as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social, de 1996; a recente Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) de 2010, além de resoluções instituídas ao longo dos anos pela categoria. Trazendo ainda, a análise da dimensão investigativa nos projetos pedagógicos pesquisados.

CAPÍTULO 1

CONCEPÇÃO DE DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Refletir sobre dimensão investigativa remete a busca por conhecimento da realidade. Nesse horizonte, inicia-se esse trabalho apresentando os diferentes níveis de conhecimento com vistas a destacar suas características e apresentar a razão dialética como o seu nível mais alto. Diante desse posicionamento é abordado o processo de desvelamento do real por meio do ato investigativo, ressaltando seu papel na vida social. Tem-se, portanto, a base estrutural para se discutir a dimensão investigativa como parte constitutiva da formação e do exercício profissional do Serviço Social.

1.1 Níveis de conhecimento da realidade: intuição, entendimento e razão dialética

A busca por explicações a respeito dos diferentes aspectos que cercam a vida sempre existiu na sociedade, e surge a partir da relação do homem com a natureza e da necessidade de conhecer os elementos que a constituem. “O conhecimento é sempre produzido em uma determinada situação histórico-social, em resposta a determinadas questões enfrentadas pela humanidade.” (TONET, 2013, p.103).

O conhecimento é, portanto, construído coletivamente pelos homens no decorrer da sua história, pois “para transformar a natureza, o homem desenvolve um certo nível de conhecimento que lhe permite saber quais são as formas apropriadas para essa intervenção.” (BARROCO, 2010, p.29). Assim, as diferenças entre as formas de conhecimento estão relacionadas com os métodos de investigação e interpretação da realidade utilizados por cada uma.

Cabe refletir, aqui, sobre os distintos níveis que compõem o processo de conhecimento, de modo que este se relacione com a prática social. Pois “o homem só conhece a realidade na medida em que ele *cria a realidade* humana e se comporta antes de tudo como ser prático.” (KOSIK, 1995, p.29, grifos originais).

Nas palavras de Guerra (2009, p.5) “[...] há níveis e graus de conhecimento: oriundo da intuição, oriundo do entendimento e oriundo da razão crítico-dialética (como o nível mais alto do conhecimento), que se constituem em momentos distintos, porém complementares.”.

O cotidiano é o espaço em que o homem responde as suas necessidades imediatas, logo, corresponde ao espaço em que se manifesta o primeiro nível da

consciência. O início de todo conhecimento é determinado, assim, pelos órgãos dos sentidos e da intuição (GUERRA, 2009, p.6).

Esse nível de conhecimento também é conhecido por senso comum e caracteriza-se por uma

[...] atuação prática do homem sobre o real. O nível da prática aqui é o da prática cotidiana, de cunho imediatista, direta e individual [que constitui uma] explicação superficial do real. Esse pensamento cria um conjunto de noções que se fixam tanto no âmbito fenomênico do real quanto nas ideias do “costume” e de criação de modelos de realização de determinadas ações (CHAVES, 2012, p.48-51).

O conhecimento oriundo desse movimento é marcado por características superficiais da realidade, uma vez que não supera os aspectos aparentes e imediatos dos fenômenos. Conforme Barroco (2010, p.38) “na vida cotidiana, a relação entre o indivíduo e a sociedade se faz de modo espontâneo, pragmático, heterogêneo, acrítico [...] o indivíduo responde às necessidades de sua reprodução sem apreender as mediações nelas presentes [...]”.

Esse contexto é marcado por uma práxis historicamente determinada e unilateral, “[...] em que a aparência superficial da realidade é fixada como o mundo da pretensa intimidade, da confiança e da familiaridade em que o homem se move *naturalmente* e com que tem que se avir na vida cotidiana” (KOSIK, 1995, p.14-15, grifos originais).

A compreensão do mundo apresenta-se de forma imutável e linear, ao identificar como verdade o que está posto na aparência, além disso, essa perspectiva camufla o papel ativo do homem no movimento da história. Destarte, Kosik (1995, p.14, grifos originais) destaca que “[...] a *práxis* utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente coloca o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a *compreensão* das coisas e da realidade.”.

Esse nível de conhecimento permite ao homem desenvolver as atividades práticas do dia a dia, entretanto não ultrapassa os limites postos na sua superficialidade. É por meio de questionamentos que o conhecimento do objeto será aprofundado, alcançando, assim, um novo patamar. Com vistas a superar os limites postos pelas representações fixas e a-históricas.

Seguindo a abordagem de Guerra (2009, p.6) tem-se o “conhecimento proveniente do intelecto (formal-abstrato)” denominado pela autora como nível do “entendimento”. Ele corresponde ao nível dos fenômenos caracterizando-se por representações reveladas na aparência do real, que “[...] ultrapassa o senso comum, porém cristaliza o real e torna o ‘mundo da pseudoconcreticidade’ a própria essência do mundo, tornando a práxis do tipo utilitária a própria ciência.” (CHAVES, 2012, p.57, grifos originais).

O segundo nível apesar de se distinguir do senso comum possui como um de seus importantes traços, o não questionamento da realidade. Assim, Guerra (2009, p.6) define que esse “conhecimento se restringe a tornar conhecido o existente, o que leva à mera reprodução e manutenção da realidade tal como ela se apresenta de imediato, tal como expressa na sua aparência”.

Dessa forma

as teorias que se fixam no *nível do entendimento* correspondem a um tipo de racionalidade, que afirma a aparência do cotidiano, sem explicitar o movimento dialético e contraditório do real, reduzindo-se, assim, ao nível do intelecto, reproduzindo o cotidiano sem questioná-lo. (CHAVES, 2012, p.64, grifos nossos).

A consciência do sujeito é o que determina o nível de conhecimento, já que para agir sobre a realidade é necessário um movimento de apreensão sobre ela. Esse conhecimento é o que orienta o agir teleológico e, por conseguinte sua prática. Assim, a compreensão que o homem é capaz de desvelar a realidade e que o ato de conhecer faz parte da sociabilidade, além de ser um instrumento essencial no desenvolvimento do trabalho, definem a orientação do terceiro nível de conhecimento.

Conforme Guerra (2009, p.7) este é o nível da razão dialética que “[...] capta o movimento do objeto, a sua lógica de constituição, percebe o que o objeto é e como chegou a ser o que é (seu processo de constituição), quais seus fundamentos, sua capacidade de transformar-se em outro.”.

Esse nível caracteriza-se como o mais avançado no processo de conhecimento, pois visa apreender os elementos ocultos na aparência dos fenômenos, com destaque para o papel da história e das contradições existentes no objeto. Dessa forma, “o fenômeno é (apenas e necessariamente) o ponto de partida

do conhecimento. Neste nível, o conhecimento se organiza mediante categorias analíticas.” (GUERRA, 2009, p. 7).

Kosik (1995, p.117-118) destaca que

O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de destruir a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia. O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência.

Dito isso, o próximo tópico, com vistas a refletir sobre a apreensão do real, apresenta os elementos que compõe o nível da razão dialética e o ato investigativo como elemento fundamental na construção do conhecimento. Cabe reafirmar, aqui, que essa linha de pensamento vinculada a perspectiva crítico-dialética é o que orienta o desenvolvimento do presente estudo.

1.2 Ato investigativo: relação entre aparência e essência da realidade social

Nas palavras de Netto (1994, p.37, grifos originais)

A ontologia social marxiana, fundada na práxis e centrada no trabalho, apreende a constituição do ser social como a constituição de *complexos de complexos*: a realidade social é uma *totalidade concreta composta de totalidades concretas de menos complexidade*.

O trabalho permite, assim, que o homem se transforme em ser social e histórico, ao caracterizar-se como “processo composto pela prévia ideação e pela objetivação. Resulta, sempre, na transformação da realidade e, ao mesmo tempo, do indivíduo e sociedade envolvidos.” (LESSA, 1999, p.22). O trabalho transforma o homem e a natureza, pois o “[...] homem é também um ser natural. Como tal, o intercâmbio com a natureza é algo inseparável da autoconstrução humana.” (TONET, 2013, p.81).

A capacidade humana de antecipar idealmente determinada ação, articulada com a sua execução, define o *trabalho* como primeira forma de *práxis*. Nessa perspectiva, “a práxis é reconstruída por Marx como atividade objetivo-criadora do ser social – e o trabalho é a sua forma, repita-se, ontológico-primária. É a práxis que expressa a especificidade do ser social.” (NETTO, 1994, p. 36-37).

Práxis vai além de uma atividade, pois existe uma intervenção da consciência para que ocorra a sua objetivação, devendo assim, se realizar na prática – materialização, do que foi projetado teleologicamente – consciência. Assim, a práxis é entendida como “atividade material, transformadora e adequada a fins” (VÁZQUEZ, 1990, p. 237).

Nas palavras de Bourguignon (2005, p.60), a práxis representa uma interação entre ação e conhecimento e “[...] permite compreender as possibilidades de objetivação, desencadeadas pelo homem no processo de satisfação de suas necessidades e de construção das relações sociais em contexto sócio – histórico determinado.”.

O homem interage com a natureza objetivando satisfazer as suas necessidades, nesse movimento ele acaba por criar outras necessidades. É atributo exclusivo do homem a capacidade de transformar a realidade por meio da consciência. “O homem, portanto, não tem apenas necessidades, mas é o ser que inventa ou cria suas próprias necessidades.” (VÁZQUEZ, 1990, p.127).

Dito isso,

a finalidade garante à atividade humana uma relação de interioridade entre o homem, seus atos e seus produtos, ou seja, ao buscar reproduzir intelectualmente a realidade em seus diversos aspectos, o homem desencadeia uma série de atos que lhe possibilitam incorporar dimensões da realidade, tomar consciência dela e produzir atos, produtos e conhecimentos que estreitam sua relação com o mundo real e social. (BOURGUIGNON, 2005, p.65).

A categoria práxis define o ser social² como o único que pensa/ idealiza antes de realizar as suas ações, tendo clareza do objetivo e da finalidade que pretende alcançar. Em outras palavras,

² “Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. No entanto, eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a *produzir* seus meios de existência, e esse salto à frente é condicionado por sua constituição corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material.” (MARX; ENGELS, 2006, p. 44, grifos originais).

O resultado ideal, que se pretende obter, existe primeiro idealmente, como mero produto da consciência, e os diversos atos do processo se articulam ou estruturam de acordo com o resultado que se dá primeiro no tempo, isto é, o resultado ideal. Em virtude dessa antecipação do resultado que se deseja obter, a atividade propriamente humana tem um caráter consciente. (VÁZQUEZ, 1990, p.187).

Dessa forma, “o *pôr teleológico* da forma modelar de práxis, o trabalho, inaugurou um novo modo de ser do ser, o social, cuja estrutura peculiar não obedece às regularidades naturais, inorgânicas e/ou orgânicas [...]”. (NETTO, 1994, p.37, grifos originais). Pois, diferente dos demais seres vivos que realizam suas ações de forma instintiva, a racionalidade humana permite agir teleologicamente, ou seja, possibilita a idealização de uma ação antes de realizá-la, fazendo do homem o único ser com capacidade de desvendar o real. A teleologia põe-se, assim, como a “construção, na consciência, do resultado provável de uma determinada ação” (LESSA, 1999, p.22).

O trabalho constitui-se como produto histórico e em constante transformação que se realiza por meio da socialização do aprendizado.

[...] é a mediação através da qual o homem transforma a natureza, adequando-a aos seus fins e, ao mesmo tempo constrói a si mesmo. Da natureza do trabalho também decorre o fato de que o homem é um ser essencialmente interativo, social, universal, consciente e livre. A partir do trabalho e como exigência da complexificação do ser social surgem inúmeras outras dimensões da atividade humana, cada qual com uma função própria na reprodução do ser social. (TONET, 2013, p. 98).

Diante do exposto, constata-se que “[...] são os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento.” (MARX; ENGELS, 2006, p. 19-20).

Afirma-se, então, o trabalho como fundante da sociabilidade e um processo exclusivamente humano. Pois é nele que

[...] os homens se constroem como seres diferentes da natureza. É pelo trabalho que eles não apenas produzem os bens necessários à sua sobrevivência, como ainda produzem, ao mesmo tempo, as novas necessidades e possibilidades, e as novas habilidades e

conhecimentos dos indivíduos, que possibilitarão, à história caminhar em direção à construção de sociedades cada vez mais complexas. (LESSA, 1999, p.27).

Conhecer a realidade é crucial para a formulação da prévia ideação, pois quanto mais o homem conhece a realidade, na qual está inserido, maiores serão as chances de alcançar os objetivos que foram idealizados em sua consciência. Toda práxis pressupõe o conhecimento do real.

Recorre-se, aqui, a afirmativa de Kosik (1995, p.13-14) que diz:

[...] a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo pólo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade.

Ao passo em que, essa realidade não se apresenta de imediato é necessário um movimento de “aproximações sucessivas” do sujeito em relação ao objeto. Entende-se, aqui, que existe uma primazia do real sobre o pensamento, pois a existência do objeto é anterior ao pensamento sobre ele.

Assim,

[...] o ponto de vista ontológico implica a subordinação do sujeito ao objeto, vale dizer que, no processo de conhecimento, o elemento central é o objeto. Neste sentido, não cabe ao sujeito criar – teoricamente – o objeto, mas traduzir, sob a forma de conceitos, a realidade do próprio objeto. (TONET, 2013, p.14).

Nesse contexto a relação entre sujeito e objeto é situada historicamente, em que o sujeito é ativo e se aproxima das características do objeto, sendo esse o mundo material. Essa análise reconhece a atividade do sujeito no processo de conhecimento. Ressalta-se, ainda, que “a relação sujeito e objeto jamais poderá ser, por mais que se potencialize a capacidade humana em conformar o mundo segundo finalidades postas socialmente, uma relação de identidade.” (LESSA, 2012, p.40).

As análises marxistas são elaboradas a partir do concreto, cabendo ao sujeito acompanhar o movimento do objeto, já que não é possível analisá-lo de forma estática. Conforme Netto (2009, p.6),

o papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada do objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação.

O ato de conhecer a realidade pressupõe a elevação do abstrato para o concreto.

A realidade objetiva e a consciência são, repetimos, distintas e igualmente reais. Um não é, digamos, 'mais real' do que a outra. Sem a materialidade natural não poderia existir a consciência dos homens. Nesse preciso sentido, a matéria é anterior à consciência. Por outro lado, o ser social apenas pode existir como síntese das ideias (da prévia-ideação) com a materialidade natural. (LESSA; TONET, 2011, p.41, grifos originais).

Assim, a dialética possibilita a compreensão que não existe uma separação entre abstrato/concreto, pois ambos constituem uma totalidade complexa. Nesse movimento, as abstrações são compreendidas como instrumentos do pensamento para conhecer o objeto. Pois, “a abstração é a capacidade intelectual que permite extrair da sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável.” (NETTO, 2009, p.20).

O abstrato é a percepção da aparência, enquanto o concreto constitui a essência da realidade, sendo esse alcançado a partir do pensamento, logo, o concreto pensado. Pois, conforme Netto (1994, p.38), destaca que existe uma *negatividade* que dinamiza a *totalidade concreta* sendo o seu movimento perpassado por um sistema de mediações. Não existe, portanto, um objetivo de esgotar a realidade, pois o seu conhecimento é relativo dada a historicidade e dinamicidade que a constituem.

O processo de conhecimento, conforme Marx, possui dois momentos – o *caminho de ida* e o *caminho de volta*.

[...] o caminho de ida refere-se ao processo de abstração desse concreto, ou seja, parte-se da aparência, do imediato, da busca de suas conexões, de suas determinações, postos pela prática. Já o caminho de volta é o momento em que, pela compreensão do concreto em sua universalidade, volta-se para ele, mas não mais como um concreto apropriado apenas na sua aparência. Ele se

tornou um concreto pensado, o sujeito o vê em suas conexões, contradições, em sua totalidade. (SANTOS, 2013, p.20-21).

Isto posto, “o pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os sistemas abstratos da própria realidade [...] tem de destruir a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia a dia.” (KOSIK, 1995, p.20). Em outras palavras, o abstrato é o objeto despido de mediações, aquele que é perceptível na aparência – no primeiro contato com o objeto - enquanto o concreto pensado diz respeito a essência, que para ser desvendada passa pela ação do sujeito.

Nesse interim, a pseudoconcreticidade é destruída “através do processo de abstração são capturadas as diferenças, mas também o que há de comum entre determinadas coisas e o modo como elas se articulam.” (KOSIK, 1995, p.16).

Compreender a realidade exige, assim, uma articulação com a ideia de movimento, ao passo em que, ela está em constante transformação e não possui uma forma estática. De acordo com Netto (2009, p.21) “o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações - tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real.”. Logo, no processo de aproximação sucessiva entende-se a realidade como transitória e mutável.

Conforme Santos (2016, p.267) “na visão marxista, conhecer é extrair da realidade seus elementos constitutivos, é reproduzir mentalmente o movimento do real, com o objetivo de transformar essa realidade, ou melhor, conhecer para atingir algo.”. Dito isso, o movimento de apreensão do real, embasado na teoria social, orienta-se pelo esforço de identificar as contradições e mediações no processo de totalidade, ao partir da lógica dialética que permite a compreensão da realidade em sua constante transformação.

O ponto de partida para desvendar a realidade encontra-se no que é posto imediatamente, ou seja, na aparência dos fenômenos, no entanto é preciso ir além para identificar o que está oculto, buscando assim, a sua essência. Afirma-se, assim, que “o fenômeno não é radicalmente diferente da essência, e a essência não é uma realidade pertencente a uma ordem diversa da do fenômeno [...] a realidade é a unidade do fenômeno e da essência.” (KOSIK, 1995, p. 16).

Existe uma necessidade de percorrer “desvios” para alcançar a “coisa em si”, pois o real é uma totalidade complexa e não se apresenta imediatamente ao homem. Segundo Kosik, (1995, p.43-44) “na realidade, totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido.”.

A totalidade deve ser vista de forma articulada com as contradições, ao passo em que, todo objeto é uma totalidade complexa.

A totalidade concreta como concepção dialético-materialista do *conhecimento* do real [...] significa, portanto, um processo indivisível, cujos momentos são: a destruição da pseudoconcreticidade, isto é, da fetichista e aparente objetividade do fenômeno, e o conhecimento da sua autêntica objetividade; em segundo lugar, o conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico a dialética do individual e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ela ocupa no seio do corpo social.(KOSIK, 1995, p.61, grifos originais).

A concepção de totalidade possibilita a apreensão dos diferentes processos que compõe a realidade. As mediações são essenciais durante esse movimento, ao permitirem a passagem do imediato para o mediato, articulando a totalidade complexa.

Diante desse posicionamento torna-se possível compreender a complexidade de processos que cercam a realidade, pois pensá-la “[...] enquanto um mero objeto de conhecimento sem considerar a relação de auto implicação dialética que existe entre sujeito e objeto de conhecimento leva a uma visão fragmentada da realidade.” (PAZ, 2009, p.20).

Entende-se, aqui, que “captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é *atingir* a essência.” (KOSIK, 1995, p.16, grifos originais).

Guerra (2009, p.5) afirma que “a atitude imediata dos homens sobre o cotidiano é a de um sujeito social que exerce sua atividade tendo em vista o alcance de fins a partir de um conjunto de relações sociais.”. O movimento de desvendamento do real ocorre na vida cotidiana, pois é nela que

[...] o indivíduo se socializa, aprende a responder às necessidades práticas imediatas, assimila hábitos, costumes e normas de comportamento. [...] o indivíduo responde às necessidades de sua reprodução sem apreender as mediações nelas presentes; por isso, é característico do modo de ser cotidiano o vínculo imediato entre pensamento e ação, a repetição automática de modos de comportamento. (BARROCO, 2010, p.37-38).

O campo do cotidiano é, portanto, o espaço de apreensão dessa realidade, sendo ele *ineliminável e insuprimível*. Dito isso, cabe resgatar as determinações fundamentais, apresentadas por Lukacs, sobre esse cotidiano, sendo elas, a *heterogeneidade; imediaticidade e a superficialidade extensiva*.

Nesse sentido, Netto e Carvalho (2000) apresentam que a heterogeneidade diz respeito a interlocução entre as atividades que compõe as objetivações do ser social; a imediaticidade corresponde ao vínculo entre pensamento e ação, na prática cotidiana; logo, esses elementos, implicam em respostas caracterizadas por uma superficialidade extensiva.

Destarte, para atingir a particularidade é necessário reconstruir os elementos presentes na singularidade, ou seja, no ponto de partida que proporciona o primeiro contato; e da universalidade, vinculada às bases teóricas. Segundo Pontes (2000, p. 46-47),

a particularidade é o espaço reflexivo ontológico onde a legitimidade universal se singulariza e a imediaticidade do singular se universaliza. É neste espaço privilegiado de sínteses de determinações que o sujeito que, tendo negado (superado) a aparência, vai processar o nível do concreto pensado, penetrando em um campo de mediações (no qual se entrecruzam vários sistemas de mediações), sistemas estes que são responsáveis pelas articulações, passagens e conversões histórico-ontológicas entre os complexos componentes do real.

Assim, é preciso um processo investigativo para compreender os elementos que não estão impressos na aparência dos fenômenos, com vistas a captar sua essência. Ao passo em que, “[...] as três dimensões que compõem uma realidade, universal, particular e singular, são partes constitutivas de um mesmo objeto, são sempre articuladas entre si, se autoimplicam e se autoexplicam, e a interpretação do objeto (instituição) tem em vista captá-las.” (GUERRA, 2009, p.11).

Conforme Kosik (1995, p.18) o processo de conhecimento “se realiza como separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já

que só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna, e com isso, o caráter específico da coisa.”.

Desse modo, compreender a coisa remete ao fato de conhecer sua estrutura, tendo em vista que o principal aspecto do conhecimento está na decomposição do todo. Então, “sem decomposição não há conhecimento” (KOSIK, 1995, p.18). O ato de investigar põe-se, nesse contexto, como crucial para desvendar a realidade e constitui-se de diferentes etapas e contextos. Inclusive o trabalho exige

[...] o conhecimento que possibilite escolher os meios da realidade que são adequados à objetivação da prévia-ideação. Conhecer esses meios é, pois, imprescindível para a realização do trabalho. Por isso, quase sempre, o ato de trabalho bem-sucedido se baseia em um “conhecimento adequado” da realidade que foi transformada. (LESSA; TONET, 2011, p.47).

Buscar explicações sobre os aspectos que englobam a vida surge a partir da relação do homem com a natureza e da necessidade de conhecer os elementos que a constituem. Nas palavras de Bourguignon (2005, p.85)

[...] faz parte da natureza humana se perguntar pelo desconhecido e através das possibilidades de respostas atender as necessidades do homem em suas dimensões individual e coletiva, produzindo e reproduzindo sua própria existência, não de forma mecânica, mas de forma complexa, processual, contraditória e histórica.

O conhecimento é, portanto, construído coletivamente pelos homens no decorrer da sua história. Ao passo em que “o conhecimento é uma das formas do homem se expressar no decorrer da história, sendo construído na relação entre os homens e destes com os objetos da natureza e é uma das formas de apropriação do mundo pelo homem, através da prática social. ” (BOURGUIGNON, 2005, p.59).

O desenvolvimento do trabalho, de forma consciente, é o que permite o conhecimento da realidade. De modo que os homens precisam conhecer para agir sobre a realidade. Logo, o conhecimento é o produto da interlocução do homem com o mundo, sendo permeado por variadas formas de mediação.

O ato de conhecer faz parte da sociabilidade humana pois interfere diretamente na vida prática. Destarte,

conhecer não é simplesmente contemplar. Conhecer não é refletir a imediatez do objeto. Conhecer é um momento do processo de transformação da realidade, seja ela natural ou social. O conhecimento é uma mediação para a intervenção na realidade. Ele é, além disso, uma mediação absolutamente indispensável para a autoconstrução do ser humano. (TONET, 2013, p.102).

De posse da concepção que sustenta o nível da razão dialética como nível mais alto de conhecimento e da relação existente entre o conhecer e agir na realidade social, tem-se que falar de intervenção na realidade, deve pressupor, uma investigação sobre ela.

Assim, o próximo tópico discute o papel da investigação para o Serviço Social, enquanto profissão inserida na divisão social do trabalho. A natureza do Serviço Social, umbilicalmente vinculado a uma dimensão interventiva, apresenta-se, aqui, como um campo rico para investigações.

1.3 Dimensão Investigativa e Serviço Social

Sinalizar o Serviço Social como produto histórico inserido na divisão sociotécnica do sistema capitalista possibilita compreender a sua constituição enquanto um movimento de continuidades e rupturas. Caracteriza-se, assim, enquanto uma profissão que está vinculada às demandas postas na sociedade capitalista.

Com base nisso, entende-se que essa especialização do trabalho coletivo sofre os rebatimentos das mudanças oriundas da estrutura societária em cada período e, portanto, deve ser analisada como produto histórico.

Conforme Baptista (2006, p.29)

A partir dessa ótica, no serviço social, assumido como profissão interventiva, o conhecimento a ser construído pela investigação tem como horizonte não apenas a compreensão e explicação do real, mas a instrumentação de um tipo determinado de ação sobre esse real.

Vale lembrar, aqui, que o conhecimento da realidade social se relaciona intrinsecamente com as finalidades do trabalho, logo, o assistente social ao desenvolver a investigação acentua a relação entre sujeito/ objeto. Conhecer a

realidade é base fundamental, conforme vem sendo afirmado, para responder as necessidades postas.

A natureza do Serviço Social, umbilicalmente vinculada a uma dimensão interventiva, apresenta-se como um *campo rico para investigações*, pois, com base na teoria social de Marx, têm-se a clareza de que a busca pelo conhecimento parte da primazia do real.

Dessa forma,

O conhecimento do serviço social detém as mesmas características do todo do qual é uma particularidade: é uma totalidade estrutural, parcial, histórica, complexa, com dominantes. Nós não temos um único serviço social. Temos um conhecimento do serviço social que é complexo, diferenciado, o qual, historicamente, sofre a dominação de determinados modos de pensamento. (BAPTISTA, 2006, p. 88).

A investigação permite, assim, “[...] ultrapassar as práticas espontâneas e as reflexões que se confinam em ações pontuais para, pela polêmica e pela crítica teórica, construir uma *metodologia dinâmica de ação* (BAPTISTA, 2006, p.29, grifos originais). Investigar pressupõe, assim, a reconstrução do objeto.

O processo investigativo permite ao profissional compreender as demandas inseridas em uma realidade complexa e contraditória, ou seja, em sua totalidade, e a partir daí buscar mediações qualificadas para respondê-las. Portanto, entende-se a dimensão investigativa como

[...] a dimensão do novo – questiona, problematiza, testa as hipóteses, permite revê-las, mexe com os preconceitos, estereótipos, crenças, superstições, supera a mera aparência, por questionar a ‘positividade do real’. Permite construir novas posturas visando a uma instrumentalidade de novo tipo: mais qualificada, o que equivale dizer: eficiente e eficaz, competente e compromissada com os princípios da profissão. (GUERRA, 2009, p.16).

A dimensão investigativa no Serviço Social, enquanto mediação entre a universalidade e a singularidade, proporciona o alcance da particularidade.

O desenvolvimento da investigação pelo profissional, no nível da razão dialética, possibilita uma visão crítica e reflexiva sobre os elementos da realidade, buscando promover a ultrapassagem de uma concepção meramente superficial para a busca pela essência dos fenômenos. Essa relação da profissão com a dimensão investigativa permite o seu *amadurecimento intelectual*.

pois se o espaço de intervenção são as expressões da questão social, nada mais coerente do que investigar, conhecer, compreender para depois, dentro do campo das possibilidades postas pelas determinações sociais, políticas, econômicas, culturais, realizar uma prática que tenha relevância para o segmento atendido. (PATRIOTA, 2013, p.181).

Parafraseando Guerra (2000, p.14) a razão dialética permite a construção de uma profissão crítica e emancipatória. Essa análise permite a ultrapassagem da razão instrumental, que se limita “[...] a operações formal-abstratas e à práticas manipuladoras e instrumentais, fragmentadas, descontextualizadas e segmentadas, por isso ela é funcional à reprodução social da ordem burguesa.”.

É necessário conhecer a realidade para depois intervir sobre ela, de forma qualificada. Destaca-se, aqui, o

estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos que devem perpassar a formação profissional e da relação teoria e realidade; recomenda a questão do caráter interdisciplinar nas várias dimensões do projeto de formação profissional do assistente social. (FRAGA, 2010, p.50).

Demo (2006, p.16, grifos originais) determina a necessidade de uma “*atitude* processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem”. Além disso, o mesmo autor destaca que a investigação “faz parte do processo de informação, como instrumento essencial para a emancipação”.

Constata-se a importância do processo investigativo para desvelar os aspectos da realidade. Ao passo em que, uma das preocupações de Demo (2006, p.10) consiste em desmistificar e ampliar o conceito de investigação ao mostrar seus múltiplos horizontes, demonstrando que “pode significar condição de consciência crítica e cabe como componente necessário de toda proposta emancipatória”.

Para atuar de forma crítica e transformadora é necessário apreender, claramente, a dimensão teórico-metodológica, como a sociedade está estruturada; a dimensão ético-política, visando assumir um compromisso ético com os valores defendidos pela profissão; e a dimensão técnico-operativa, a fim de identificar os limites e as possibilidades postas no cotidiano profissional e diante disso pensar em estratégias que qualifiquem suas ações.

Logo, a proposta de formação profissional, no que diz respeito à pesquisa, é bem abrangente e volta-se para formar um assistente social que esteja pronto para realizar uma sistematização de dados e uma ação investigativa com o objetivo de subsidiar uma intervenção profissional voltada à construção das condições para a afirmação de direitos sociais, assim como permite que esses profissionais possam, a partir dos dados colhidos do real, constituir bases para a pesquisa científica/acadêmica e para produção de conhecimentos. Dessa forma, na própria proposta de formação profissional, os assistentes sociais estariam capacitados para fazer pesquisa e produzir conhecimento em todos os níveis. (CHAVES, 2012, p. 152).

Com base no que já foi exposto ao longo desse trabalho, o Serviço Social apresenta-se como uma profissão fortemente interventiva, o que em alguns momentos pode gerar equívocos a respeito da sua interlocução com a dimensão investigativa. Todavia, compreende-se a importância da investigação para “[...] apreensão das reais condições de trabalho dos assistentes sociais como elemento fundamental para o exercício profissional qualificado [...] e para apreensão dos objetos que compõe a sua intervenção.” (GUERRA, 2010, p. 3).

Destarte, “a dimensão investigativa se apresenta, portanto, como uma lógica curricular e não como uma disciplina específica; devendo estar presente em toda a formação” (CHAVES, 2012, p. 147). Objetivando ao discente e futuro profissional de Serviço Social uma perspectiva investigativa que por meio de mediações identifique a realidade em sua totalidade e construa ações qualificadas para intervir.

De acordo com Moraes (2016, p.116)

refletir acerca do *lugar* que a dimensão investigativa tem assumido na formação profissional, tendo por base as Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social (1996), significa tentar construir enfrentamentos, calcados pelos valores edificados a partir do Movimento de Reconceituação, via projeto ético-político profissional, que objetivem analisar as amarras arquitetadas pela contrarreforma do Ensino Superior no Brasil e tecer reflexões referentes a estratégias de confronto e superação.

Conforme exposto, a dimensão investigativa aparece nas DCs, juntamente com a interventiva, como “princípios formativos e condição central da formação profissional e da relação teoria e realidade.” (ABESS/CEDEPSS, 1997, p.6). Afirma, assim, o seu papel para apreensão da realidade social, com vistas a fundamentar e qualificar a atuação profissional.

Cria-se nessa lógica, a afirmativa de que

A postura investigativa é um suposto para a sistematização teórica e prática do exercício profissional, assim como para a definição de estratégias e o instrumental técnico que potencializam as formas de enfrentamento da desigualdade social. Este conteúdo da formação profissional está vinculado à realidade social e às mediações que perpassam o exercício profissional. Tais mediações exigem não só a postura investigativa, mas o estreito vínculo com os modos de pensar/agir dos profissionais. (ABESS/CEDEPSS, 1997, p.67).

Desta forma, a dimensão investigativa proporciona, ou deve proporcionar, a busca pelo conhecimento da realidade, desde a formação até o exercício profissional, com o intuito de identificar as demandas e reconhecer as particularidades dos usuários e dos serviços prestados, com vistas a qualificar e orientar os objetivos das ações desenvolvidas.

Entende-se aqui, que a dimensão investigativa perpassa a formação e o exercício profissional em diferentes níveis e que a sua compreensão permite que os assistentes sociais, possam identifica- lá como um instrumento na relação entre teoria e prática. Concorde-se, aqui, com a afirmação de Chaves (2012, p.148, grifos originais) de que

Foi a partir do *estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva* que se afirmou a unidade entre teoria e prática e o papel potencializador de uma intervenção crítica, propositiva e comprometida com o projeto ético-político do Serviço Social e não apenas uma intervenção meramente rotineira e repetitiva.

Entretanto, a proposta das diretrizes curriculares da ABESS, que vem sendo utilizada como referência ao longo desse trabalho, “[...] foi duramente esvaziada pelo Ministério da Educação, que lhe excluiu aspectos estratégicos e decisivos para a articulação das diversas dimensões do Serviço Social [...]” (ORTIZ, 2013, p. 14). Cabe mencionar, ainda, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996 (LDB), que ocorre no mesmo período e possui dentre os seus princípios a questão da flexibilização. Caracterizando o início de um novo cenário da educação superior no país e que vai rebater diretamente na implementação da proposta defendida nas diretrizes propostas pela ABESS.

Vale ressaltar, que o contexto neoliberal na política de educação requer um profissional eficaz e eficiente, pronto para atender às necessidades postas pelo mercado, portanto, um profissional acrítico. Nesse sentido, formar o perfil

profissional previsto nas diretrizes curriculares de 1996 torna-se um desafio para as unidades de ensino.

Existe, assim, uma tendência hegemônica que direciona para um ensino superior enquanto mercadoria, voltado a uma formação tecnicista e acrítica da realidade. Ao passo em que existem perspectivas que vão na contramão dessa lógica, a exemplo do projeto profissional defendido pelo Serviço Social. Destarte, defender o projeto ético político assumido pela profissão constitui um desafio.

São dois projetos contraditórios e opostos que estão em disputa, são eles: o direcionamento defendido pelo projeto ético-político da profissão e a perspectiva que vem sendo difundida na atualidade e que tem alicerce no ideário neoliberal.

Apresenta-se, portanto, como um dos grandes desafios do Serviço Social uma formação crítica diante da conjuntura neoliberal que visa o aligeiramento, a mercantilização da educação e a formação tecnicista dos profissionais. Também é problemática a fragilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão. E a criação de novos cursos, principalmente no âmbito privado, que tecnificam as ações desenvolvidas pelo Serviço Social.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO SUPERIOR E SERVIÇO SOCIAL

O presente capítulo tem como objetivo refletir sobre a trajetória sócio-histórica do Serviço Social na particularidade brasileira. Nessa perspectiva aborda-se os rebatimentos da política de educação e suas transformações para a profissão. É retratada a dinâmica de surgimento dos cursos, desde o primeiro em 1936, até os mais recentes. Destaca-se, ainda, a relevância de analisar a conjuntura dos anos 1990 e seus rebatimentos para a educação superior.

2.1 Serviço Social no Brasil: determinantes políticos, sociais e econômicos

Existem duas teses sobre a natureza do Serviço Social, classificadas por Montañó (2007) como endogenista e histórico-crítica. A primeira entende a profissão como uma evolução/continuidade da ajuda, caridade e filantropia, e é marcada por etapas sem conexão com o contexto histórico. Em contrapartida, a perspectiva histórica-crítica entende a necessidade de decifrar a realidade, especialmente a relação entre Estado e políticas sociais para compreender o surgimento do Serviço Social.

A presente reflexão tem como base a segunda tese, por compreender as particularidades que cercam o Serviço Social brasileiro. Assim, analisar a fase do capitalismo monopolista, marcada pela intervenção do Estado nas expressões da questão social por meio da instauração das políticas sociais, permite identificar as condições histórico-sociais para a emergência da profissão.

Cabe situar que o capitalismo se desenvolve de forma desigual e combinada nos diferentes países, logo, a fase superior do capitalismo – monopólios – ocorre diante das particularidades e do papel exercido por cada país no processo da concentração da produção a nível universal. O Brasil possui aspectos de dependência e subalternidade em relação aos países do capitalismo central, o que tem articulação intrínseca com o processo de inserção do capitalismo aqui, marcado pela exclusão da participação popular.

A forte concentração e centralização, enquanto elementos centrais da era dos monopólios, promoveram grandes mudanças, dentre essas destaca-se a função política assumida pelo Estado reafirmando-o enquanto legitimador e mediador das relações sociais que constituem a sociedade capitalista. Nesse contexto, o Estado é

chamado a desempenhar um papel extra-econômico, passando a assumir o ônus da reprodução da força de trabalho, especialmente por meio das políticas sociais³.

Cabe salientar, aqui, o caráter complexo e contraditório de surgimento dessas políticas, que se constituem como respostas as mobilizações da classe trabalhadora e ao mesmo tempo enquanto mecanismos de manutenção da ordem vigente. Assim, identifica-se no próprio bojo da sua constituição como um produto da relação capital/trabalho.

Nesse sentido, é necessário refletir sobre a questão social, como produto do processo de desenvolvimento capitalista e a sua forma de expropriação da riqueza socialmente produzida, conjuntamente, com o protagonismo político advindo do enfrentamento da classe trabalhadora.

É no processo de intervenção do Estado nas expressões da questão social que surge a necessidade na divisão sociotécnica do trabalho por um profissional que atue na reprodução da força de trabalho.

É nesse contexto que emerge o Serviço Social, como profissão legitimada na sociedade, para intervir nas sequelas da “questão social”, que fundamentalmente se vincula ao conflito entre o capital e o trabalho, decorrentes das expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo o seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. (KAMEYAMA, 1998, p. 33, grifos originais).

Nessa perspectiva, o Serviço Social caracteriza-se enquanto uma profissão que está vinculada às demandas postas na sociedade capitalista. Com base nisso, entende-se que esta especialização do trabalho coletivo sofre os rebatimentos das mudanças oriundas da estrutura societária em cada período e, portanto, deve ser analisada como produto histórico. Em outras palavras,

[...] é preciso ultrapassar a análise do Serviço Social em si mesmo para situá-lo no contexto de relações mais amplas que constituem a sociedade capitalista, particularmente, no âmbito das respostas que esta sociedade e o Estado constroem, frente à questão social e às suas manifestações, em múltiplas dimensões. (YAZBEK, 2009, p. 3).

³ O conceito de política social pressupõe a não existência de neutralidade pois exprime ideologias e valores de diferentes linhas de pensamento. Dito isso, adota-se, aqui, a concepção de política como “produto da relação dialeticamente contraditória”. Seguindo esse pensamento, política social não se desenvolve linearmente e com conotação excludente. (PEREIRA, 2008).

Dessa forma, o surgimento do Serviço Social está inteiramente vinculado à questão social, e mais precisamente, com a interferência do Estado nas suas expressões, o que ocorre no Brasil entre o período de 1930-1940, através da origem das políticas sociais. Além disso, esse contexto também é marcado pela reorganização da igreja católica na busca por garantir seus interesses e privilégios que estavam ameaçados pela República.

Contudo,

a necessidade de *formação técnica especializada* para a prática da *assistência* é vista não apenas como uma necessidade particular do movimento católico. Tem-se presente essa necessidade, enquanto necessidade social que não apenas envolve o aparato religioso, mas também o Estado e o empresariado. (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006, p.184, grifos originais).

Assim há uma articulação direta das matrizes que fecundam a origem do Serviço Social com a estrutura da ordem burguesa, vinculando-o ao pensamento conservador que almejava a manutenção da ordem societária, através de uma perspectiva *doutrinária e moralizadora*, fortemente articulado com o senso comum presente na classe de origem dos profissionais, ou seja, dos “grupos e frações das classes dominantes, que se expressam através da Igreja”. (IAMOMOTO, 2007, p.19-21).

Em síntese,

Sabemos que a institucionalização do Serviço Social como profissão na sociedade capitalista se explica no contexto contraditório de um conjunto de processos sociais, políticos e econômicos que caracterizam as relações entre as classes sociais na consolidação do capitalismo monopolista. Assim, a institucionalização da profissão de uma forma geral, nos países industrializados, está associada à progressiva intervenção do Estado nos processos de regulação social. (YAZBEK, 2009, p. 6).

O advento das primeiras escolas de Serviço Social articula-se com a história do ensino superior no Brasil, pois esse período marca o investimento e as ações voltadas para ambos. Ao passo em que a trajetória de surgimento e crescimento dos cursos de Serviço Social vincula-se as particularidades sociais e históricas da sociedade brasileira, realidade na qual está inserida, adota-se, aqui, alguns marcos

históricos com base em diferentes autores. (IAMAMOTO, CARVALHO, 2006; AGUIAR, 1995; SIMÕES, 2007, dentre outros).

Nesse sentido, a presente análise estabelece três marcos históricos. O primeiro corresponde ao surgimento das primeiras escolas, perpassando a expansão das instituições assistenciais até antes do golpe militar. Em seguida, tem-se o período da ditadura militar até a carta magna de 1988. Por último, enquadra-se o momento pós Constituição Federal até os dias atuais. Acerca deste, cabe ressaltar a implementação do ideário neoliberal, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDB/1996) e, ainda, o marco das Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social de 1996.

No que diz respeito ao primeiro marco têm-se o contexto do surgimento dos primeiros cursos de Serviço Social no território brasileiro. Conforme Mira (2012, p. 68) “é possível observar, contudo, que o momento do surgimento do Serviço Social no Brasil como profissão universitária, também coincidiu com a própria busca pela organização da educação e do ensino superior em torno da universidade no país.”.

A primeira escola é datada de 1936, na cidade de São Paulo, na atual PUC. Conforme Aguiar (1995, p.29) “um dos motivos básicos para fundação da escola foi a necessidade sentida de uma melhor preparação para ação social dos quadros militantes da Ação Católica”.

A Escola de Serviço Social que iniciou pelo empenho da Igreja Católica, compunha-se como *uma das* possibilidades de formação para *intervenção sobre a vida do operariado*. Nesse momento, não se constituiu como um acontecimento isolado. Fazia parte das demandas sociais daquele contexto. Conformava-se como uma iniciativa entre outras, no campo educacional. Mas também, na perspectiva de inclusão nesse campo como *curso superior*, a Escola de Serviço Social não se isolava. Participava das iniciativas pela educação superior da classe dirigente, na busca do “progresso” da nação, no estágio monopolista, no qual ocorreu a expansão do capital para o setor de serviços e instaurou a necessidade do surgimento de novas e diferenciadas profissões. (MIRA, 2012, p.80, grifos originais).

De acordo com Simões (2007) no primeiro período, que corresponde ao Governo Vargas, passam a existir cerca de 10 (dez) cursos no território brasileiro. Dentre os quais, mais da metade, sete cursos, estavam localizados em instituições públicas (federais e estaduais); dois vinculados a instituições católicas e um numa instituição privada.

A partir dos anos de 1940 ocorre uma expansão dos campos de trabalho dos assistentes sociais com a criação de grandes instituições sócio-assistenciais. Esse processo acontece junto com o

[...] aprofundamento do modelo corporativista de Estado e por uma política econômica favorecedora da industrialização [...] representa uma enorme ampliação do mercado de trabalho para a profissão, tornando o Serviço Social uma atividade institucionalizada e legitimada pelo Estado e pelo conjunto dominante. (IAMAMOTO, 2007, p.30-31).

O surgimento de instituições como a Legião Brasileira da Assistência (LBA), criada em 1942, o sistema “S” composto pelo Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Social da Indústria (SESI) e Serviço Social da Aprendizagem Industrial (SENAI) – são espaços de inserção profissional que ampliaram o mercado de trabalho do assistente social. Pressupõe-se que a expansão das escolas está relacionada a demanda do profissional de Serviço Social.

É possível constatar que a década de 1940, seguinte à criação da primeira Escola de Serviço Social no Brasil, portanto, demandou um *intenso trabalho* dos que objetivavam a afirmação e o reconhecimento da profissão. Expôs o esforço dos profissionais e dos idealizadores da profissão no Brasil na participação em diferentes frentes, buscando o reconhecimento e a sua legitimação no país. A primeira frente, relaciona-se ao próprio desenvolvimento do trabalho dos assistentes sociais que se institucionalizou e se profissionalizou, assumindo o seu lugar na divisão sócio técnica do trabalho. (MIRA, 2012, p.88, grifos originais).

Neste quadro, entendia-se que a educação possibilitaria mudança para a mentalidade das pessoas, caracterizando-se como uma estratégia para o progresso. (SIMÕES, 2007). A educação ganha destaque como uma das estratégias de manutenção da ordem, ao passo em que sua direção pode promover a reprodução da ideologia dominante.

Dessa forma,

O regime Vargas adotou uma noção de que a sociedade deveria ser organizada através de corporações hierarquicamente dispostas, que incluíam os sindicatos de trabalhadores, os sindicatos patronais e as profissões. Cada profissão teria seus próprios pré-requisitos educacionais, a serem providos ou atestados pelo Estado através de faculdades devidamente autorizadas e supervisionadas, e todos os

trabalhadores, empresários e profissionais teriam de pertencer a uma entidade específica, também supervisionada pelo Estado. (SIMÕES, 2007, p. 188).

As ações adotadas pela era varguista buscavam impedir os embates diretos entre as classes sociais, por meio da política populista que camuflava o controle do Estado sobre os trabalhadores. Destaca-se, ainda, que nesse contexto existe um pacto entre a Igreja Católica e o Estado.

Nota-se, então, que no Brasil, a presença das diretrizes do Governo Vargas são decisivas no delineamento da estrutura do ensino universitário em geral, e do Serviço Social em particular. Assim também são decisivas para a constituição das categorias profissionais e da crescente profissionalização e qualificação da mão-de-obra nacional. O estabelecimento do diploma (credencialismo), como política governamental, é uma forma de o Estado criar a própria sociedade e a economia moderna no período, fechando o mercado para os habilitados e estabelecendo critérios meritocráticos para alcançá-los. (SIMÕES, 2007, p. 190).

Em síntese, a “combinação entre reação católica, projeto varguista e a questão social na cena pública impondo a necessidade de antecipar as possibilidades de insurgência e cooptar parcelas dos trabalhadores [...]” possibilita o surgimento do Serviço Social no contexto brasileiro. (BEHRING; BOSCHETTI, 2016, p. 123).

Logo, no Brasil as primeiras escolas de Serviço Social surgem vinculadas ao pensamento conservador que almejava a manutenção da ordem societária, através de uma perspectiva *doutrinária e moralizadora*, fortemente articulado com o senso comum presente na classe de origem dos profissionais. (IAMOMOTO, 2007).

Em 1937 surge a segunda escola do país, localizada na cidade do Rio de Janeiro.

Surgem, cronologicamente, em 1937 o Instituto de Educação Familiar e Social – composto das Escolas de Serviço Social (Instituto Social) e Educação Familiar – por iniciativa do Grupo de Ação Social (GAS), em 1938 a Escola Técnica de Serviço Social, por iniciativa do Juízo de Menores e, em 1940, é introduzido o curso de Preparação em Trabalho Social na Escola de Enfermagem Ana Nery (escola federal). (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006, p.181).

Entre os anos de 1946-1963, “o país passa a contar com mais 24 cursos de Serviço Social (contra os 10 criados no período anterior), sendo 12 em instituições públicas federais e estaduais e 12 em instituições privadas, sendo 7 católicas e 5 privadas, sem identificação religiosa.” (SIMÕES, 2007, p.191).

Para tanto,

Vinte e um anos após a fundação da primeira escola de Serviço Social, em 1957, a profissão é regulamentada por lei federal, o que é um tempo histórico relativamente curto e mostra uma densidade maior da categoria profissional no país e sua capacidade de pautar a regulamentação no contexto da ordem democrática limitada. (SANTOS, 1979 apud BEHRING; BOSCHETTI, 2016, p. 123).

Do ponto de vista da política de educação, especialmente o ensino superior, destaca-se o papel do movimento estudantil na construção da Lei de Diretrizes e Bases, ao lutar por uma educação pública e gratuita. Entretanto, a reivindicação⁴ opunha-se ao setor privado e as suas respectivas instituições de ensino. “A LDB, finalmente votada em 1961, foi uma vitória dos setores privatistas e conservadores, e constituiu, em grande escala, uma preservação do sistema existente.” (DURHAM, 2005, p.203).

A tensão entre instituições públicas e privadas vai ganhando força desde esse momento. Inclusive, cabe destacar a distribuição das instituições de ensino no território brasileiro durante o período de 1946-1963. Pois, “enquanto o setor público distribui de maneira mais uniforme o número de instituições criadas pelos estados, o setor privado concentra as instituições nas regiões sudeste e sul do país, devido a relação mais direta estabelecida entre ensino e mercado.” (SIMÕES, 2007, p.193).

Os anos de 1950 são fortemente marcados pela implementação do chamado “desenvolvimento de comunidade”.

A respeito da relação conhecimento teórico/prática profissional, nesse cenário, Santos (2016, p.272) ressalta que entre o surgimento das primeiras escolas até a década de 1960, existiu “[...] uma ênfase na chamada ‘prática profissional’, em

⁴ [...] os anos 1960 assinalaram inúmeras manifestações de protestos direcionados a diferentes níveis de reivindicação político-econômica e ideocultural, instituindo um clima cultural favorável ao questionamento de valores tradicionais. Destacou-se, nesse cenário, o protagonismo social dos jovens e das mulheres, proporcionado pela ampliação das bases sociais de sua emancipação: a educação e o trabalho. O crescimento das ocupações que exigiam grau universitário permitiu a expansão do acesso à universidade, propiciando a politização das mulheres e dos jovens, sua mobilização coletiva e principalmente o seu questionamento em relação a valores familiares e sociais. (HOBSBAWM, 1995, apud BARROCO; TERRA, 2012, p.39).

que a dimensão técnico-operativa da profissão é tratada de forma isolada e estanque da dimensão teórica-política e reduzida a um de seus elementos: os instrumentos e técnicas da profissão.”. Para ilustrar as informações acima foram construídos quadros relacionadas aos dois marcos.

As informações apresentadas, a partir de agora, nos quadros foram provenientes da pesquisa realizada no site do e-mec (<http://emec.mec.gov.br>) que constitui uma “base de dados oficial e única de informações relativas às Instituições de Educação Superior – IES e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino”. Tem-se, aqui, a perspectiva de quantificar e contextualizar as informações coletadas.

QUADRO 01
Distribuição dos cursos / 1º marco – 1936 até 1964

Nº	Instituição	Ano de Criação	Região
01	Universidade Federal do Rio De Janeiro	1937	Sudeste
02	Universidade Federal de Pernambuco	1940	Nordeste
03	Universidade Estadual do Rio De Janeiro	1944	Sudeste
04	Universidade Federal do Amazonas (Manaus)	1945	Norte
05	Universidade Federal do Rio Grande Do Norte	1945	Nordeste
06	Universidade Federal Fluminense	1945	Sudeste
07	Universidade Federal de Juiz De Fora	1948	Sudeste
08	Universidade Estadual do Ceará	1950	Nordeste
09	Universidade Federal do Maranhão	1953	Nordeste
10	Universidade Federal de Sergipe ⁵	1956	Nordeste
11	Universidade Federal do Pará	1957	Norte
12	Universidade Federal de Alagoas	1957	Nordeste
13	Universidade Estadual Paraíba	1959	Nordeste
14	Universidade Federal de Santa Catarina	1959	Sul

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do E-mec, 2017.

Os dados do quadro 01(acima) permitem visualizar as instituições e regiões em que estavam distribuídos os cursos desse período, por ordem cronológica. Assim, é possível verificar a predominância de instituições federais que contam com 11(onze) cursos, enquanto as estaduais possuem apenas 03 (três).

⁵ Cabe ressaltar, uma divergência entre dados, pois, apesar de constar no site do E-mec o ano de 1956, o curso de Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe surge em 1954, conforme a própria documentação do curso. Nesse sentido, existe a possibilidade de outros cursos estarem com dados divergentes. Entretanto, com o objetivo de mapear todos os cursos públicos/ presenciais de Serviço Social, manteve-se o site do E-mec como fonte principal, ao passo em que, ele possui um banco de dados agrupados.

Conforme a tabela demonstra, identifica-se um predomínio de cursos no nordeste com 07 (sete), distribuídos em praticamente todos estados dessa região, exceto Bahia e Piauí. Conta ainda, com 04 (quatro) na região sudeste e 02 (dois) no norte. Percebe-se, também, que nesse período não foi criado nenhum curso na região Centro-Oeste.

O estado do Rio de Janeiro, capital do país no período, destaca-se pela presença de 03 (três) cursos. Inclusive, dentre eles, encontra-se o primeiro curso público/presencial do Brasil, ofertado pela Universidade Federal do Rio De Janeiro. Além deste, existe ainda, os cursos da Universidade Estadual do Rio De Janeiro e Universidade Federal Fluminense.

O segundo marco histórico inicia no período da ditadura militar e vai até a constituição federal de 1988.

Conforme Simões (2007) o período de 1964-1979, diz respeito ao maior crescimento nos cursos de Serviço Social, em relação aos anos anteriores. O número de instituições privadas que ofertam o curso supera, pela primeira vez, as públicas.

O período da ditadura militar acarretou em muitas modificações para o ensino superior brasileiro e o aumento de instituições privadas operando foi uma delas. Uma das primeiras intervenções, entretanto, ocorreu com o afastamento de docentes considerados marxistas e aliados dos estudantes dos quadros universitários. Por mais de uma década as universidades foram consideradas focos de subversão e foram mantidas sob severa vigilância. É no pós-1968 que o regime militar derrota o movimento estudantil, prendendo suas lideranças e cassando os docentes. (SIMÕES, 2007, p. 194).

Vale ressaltar, o aspecto lucrativo que corresponde as instituições privadas desde esse momento. Nas palavras de Simões (2007, p. 195)

A mercantilização da educação tornou-se, assim, o reverso da moeda que tinha, no seu lado oposto, as universidades públicas destinadas a um público mais qualificado, fornecendo um ensino mais generalista e pouco preocupado com as demandas mais imediatas do mercado de trabalho.

O período que sequenciou o fim dos anos 1970 e início dos 1980 foi marcado pelo forte processo de mobilização da classe trabalhadora. Este processo de amplitude dos movimentos sociais impulsionou o Serviço Social brasileiro a buscar

respostas para indagações sobre o papel da profissão nesta realidade, de agravamento e ampliação das expressões da questão social.

Alguns dados acerca desse momento histórico merecem atenção, dentre eles, a criação de cursos noturnos. Simões (2007, p.197) destaca que “em 1986, 76,5% das matrículas no setor privado ocorriam nos cursos noturnos, enquanto apenas 16% das matrículas no setor público dirigiam-se para este turno.”. Destarte, os cursos de Serviço Social passam a incorporar um novo perfil discente, que se concentra em instituições privadas e nos turnos noturnos.

QUADRO 02
Distribuição dos cursos/ 2º marco – de 1965 até 1988

Nº	Instituição	Ano De Criação	Região
01	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte	1965	Nordeste
02	Universidade Federal Paraíba	1969	Nordeste
03	Universidade Federal Fluminense	1969	Sudeste
04	Universidade Federal de Mato Grosso	1970	Centro-Oeste
05	Universidade Federal Espírito Santo	1971	Sudeste
06	Universidade de Brasília	1972	Centro-Oeste
07	Universidade Estadual de Londrina	1973	Sul
08	Universidade Estadual Ponta Grossa	1974	Sul
09	Universidade Estadual Paulista (Franca)	1977	Sudeste
10	Universidade Federal Piauí	1977	Nordeste
11	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Toledo)	1986	Sul

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do E-mec, 2017.

O quadro 02 (acima) apresenta os cursos que foram criados nesse período, sinalizando as instituições, ano de criação e as respectivas regiões.

Constata-se que o estado do Rio de Janeiro continuou concentrando o maior número de cursos públicos/ presenciais, em Serviço Social, desse período. O que pode ser explicado, com o fato de que até 1960 a capital do país estava nele localizada.

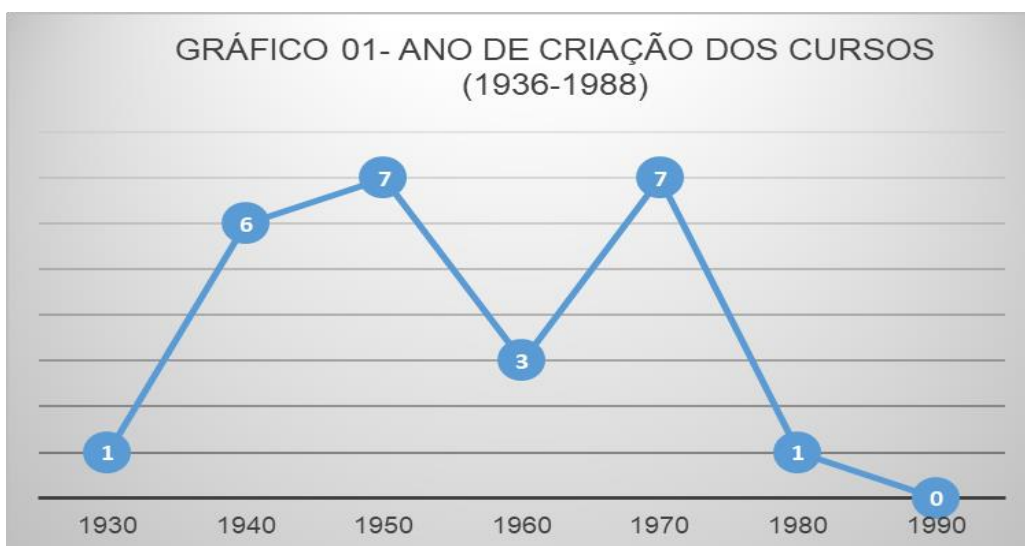
Diante do total de 11 (onze) cursos instituídos nesse período percebe-se um maior equilíbrio entre cursos criados em instituições federais e estaduais, respectivamente com 06 (seis) e 05 (cinco). Nesse cenário, alguns estados passam a contar com universidades federais e estaduais, como é o caso do Rio Grande do Norte e Paraíba.

Entre os anos de 1965 -1986 não surgem cursos na região norte, em contrapartida, são criados os dois primeiros cursos no centro-oeste, sendo eles na Universidade Federal de Mato Grosso e Universidade de Brasília. Tem-se, ainda, o surgimento dos primeiros cursos em estados como no Espírito Santo no ano de 1971 e do Piauí em 1977, respectivamente localizados nas regiões sudeste e nordeste.

Também merece atenção a Universidade Estadual de Londrina (1973) e a Universidade Estadual Ponta Grossa (1974) ambas vinculadas ao estado do Paraná.

Ressalta-se que apesar da importância, especialmente econômica, do estado de São Paulo e deste ter sediado a primeira escola de Serviço Social do Brasil, o primeiro curso público/ presencial só passa a existir, em 1977, no âmbito da Universidade Estadual Paulista.

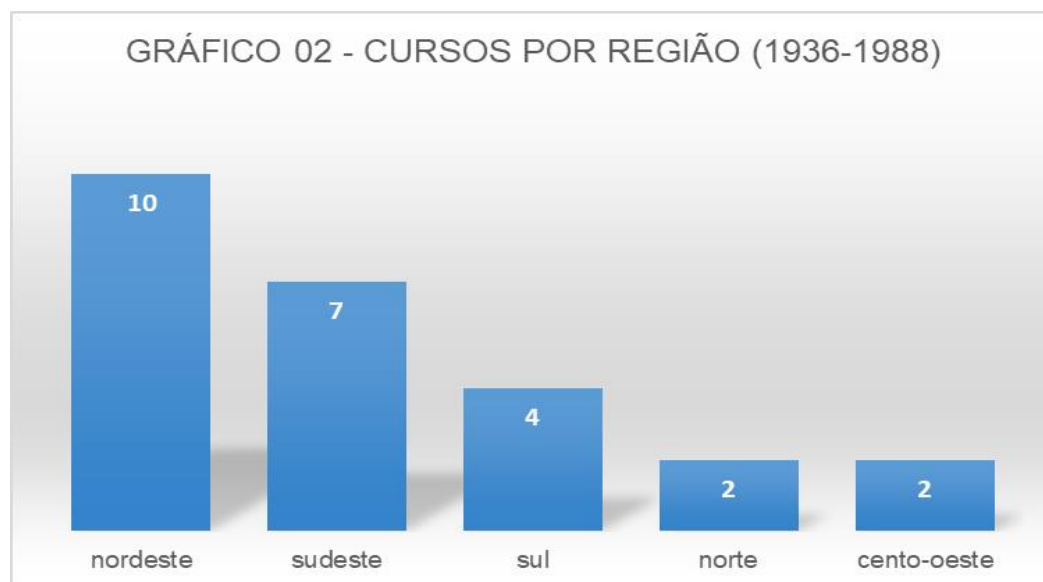
Ao cruzar os dados dos quadros 01 e 02 percebe-se que as regiões nordeste, sudeste e sul, em maior ou menor quantidade, estão sempre presentes. Além disso, a análise articulada dos dois marcos históricos revela a importância do período que abrange a criação da primeira escola de Serviço Social (1936) até a promulgação da Constituição (outubro/1988).



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do E-mec, 2017.

O gráfico 01 (acima), que agrupa as informações contidas nas duas primeiras tabelas, ressalta as décadas em que foram criados os cursos (públicos/presenciais) nessa fase. Percebe-se, assim, que não existiu uma linearidade na criação destes,

mas houve um ápice nas décadas de 1940, 1950 e 1970 que juntas concentram 80% dos cursos instituídos.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do E-mec, 2017.

Conforme dados coletados no site do E-mec, entre os anos de 1937 e 1986, período referente ao primeiro e segundo marco histórico foram criados 25 cursos (vinte e cinco) públicos/ presenciais de Serviço Social no território brasileiro. Dentre os cursos instituídos nesse período percebe-se uma distribuição por todo território brasileiro, como pode ser visto no gráfico 02 (acima).

Ao analisar o gráfico 02 (acima) destaca-se o número de cursos da região nordeste e sudeste, com 10 (dez) e 07(sete) cursos respectivamente. Apesar de o nordeste apresentar um maior número de cursos, é preciso considerar que essa região é composta por nove estados, enquanto o sudeste por quatro. Logo, proporcionalmente, a região sudeste tem predominância de cursos.

A presente pesquisa e os dados apresentados por Simões (2007), em seu artigo, direcionam que nesse período os cursos de Serviço Social se localizam majoritariamente nas regiões sudeste e nordeste, a primeira com maior presença do setor privado, enquanto a segunda registra o predomínio do setor público. Nesse interim, sinaliza-se que esse momento é marcado pela criação de universidades públicas no nordeste, como é o caso de Sergipe em 1968.

TABELA 01
Número de cursos públicos

N°	Marcos históricos	N° cursos
01	Surgimento das primeiras escolas até a ditadura militar (1936-1964)	14
02	Período da ditadura militar até a promulgação da Constituição Federal de 1988 (1964-1988)	11
03	Pós Constituição Federal até os dias atuais (1988-2017)	40
Total		65

Fonte: Elaboração própria, 2017.

A tabela 01 (acima) retrata os três marcos históricos, aqui definidos, apresentando o número de cursos que surgiu em cada período e a sua totalidade.

Percebe-se que nos dois primeiros períodos, que engloba de 1936 a 1988, correspondendo a 52 (cinquenta e dois) anos, 25 (vinte e cinco) cursos no total foram criados. Ao passo em que o terceiro marco, abrangendo 29 (vinte e nove) anos, ultrapassa esse quantitativo com a presença de 40 novos cursos, representando uma forte expansão do ensino de Serviço Social.

Conforme foi exposto no primeiro capítulo, as Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social de 1996 servem como parâmetro para a construção desse trabalho. Ao passo em que é reconhecida a sua relevância para uma nova imagem da profissão, especialmente na formação profissional.

Além disso, o último marco histórico corresponde ao período de análise da referente pesquisa. Logo, seus elementos serão apresentados no próximo item, com o objetivo de aprofundar o debate que perpassa as últimas décadas. Com vistas a compreender os elementos sócio-histórico que perpassam o cenário brasileiro e o Serviço Social.

2.2 Processo de expansão dos cursos de Serviço Social: a partir da década de 1990

A realidade está em permanente movimento e conseqüentemente o Serviço Social, inserido na totalidade social, também sofre mudanças no decorrer da sua

trajetória. Os anos de 1990 promovem impactos no que tange a configuração da profissão, ao possibilitar um ambiente propício para o aprofundamento e enfrentamento de temas e categorias que tinham lacunas durante os debates dos anos de 1980.

Assim, fez-se necessário a reformulação dos elementos que davam norte a profissão, com vistas a construir uma nova autoimagem profissional para a categoria. Para isto, foram realizados inúmeros debates entre as entidades representativas dos profissionais, docentes e estudantes, resultando na revisão curricular de 1982, que afirma a perspectiva da teoria social de Marx como fundamento do exercício e da formação profissional em Serviço Social. (NETTO,1991; IAMAMOTO, 1998; ORTIZ, 2010).

Assim, torna-se crucial refletir sobre as transformações da profissão, a partir dos anos 1990, com destaque para o seu amadurecimento e os impactos sofridos com a inserção do ideário neoliberal no Brasil.

Nesse período

Ocorre, então, uma série de processos que “reestruturam” a organização da educação superior, que para além da possibilidade do empresariamento da educação surgem também como possibilidade de outras modalidades de exploração deste serviço, como o ensino a distância, cursos sequenciais e a flexibilização dos currículos. Além disto, torna-se possível a utilização de recursos públicos para garantir o financiamento da educação privada. (SILVA, 2010, 409, grifos originais).

Cislaghi (2011) apresenta a crise vivenciada pelas universidades no processo de contrarreforma da Educação Superior. Nesse sentido, a autora pontua as duas fases vivenciadas pelo ensino superior na América Latina; a primeira diz respeito a massificação do ensino e a outra ao viés da privatização. Ambas as fases atendem as orientações dos organismos internacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, permite um respaldo legal para essas transformações quando estabelece a diversificação das modalidades de ensino e a flexibilização do tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão).

O aumento de instituições privadas representa claramente um projeto educacional que privilegia os interesses econômicos de grupos que tratam a educação apenas como um negócio. Entretanto, este não o único processo de privatização da educação superior em curso, pois esse movimento também é observado no interior da universidade

pública, quando são realizadas “parcerias” com instituições privadas, utilizando, por exemplo, as estruturas mais “flexíveis” das fundações, o que significa o emprego da estrutura físico-acadêmica da universidade em favor de setores privilegiados do mercado. (SILVA, 2010, p. 414).

A contrarreforma no ensino superior vai além dos interesses do capital em transformar a educação em mercadoria e obter lucros, pois como afirma Cislighi (2011, p.246-247)

[...] suas motivações são mais profundas e estruturais. A necessidade de um novo perfil da força de trabalho formada nas universidades, de um novo perfil das pesquisas, financiadas e determinadas pelas necessidades do mercado, além da chamada racionalização de recursos públicos, para que a maior parte do fundo público se direcione ao mercado financeiro, são parte da estratégia mundial do capital na tentativa de superar mais uma crise.

A onda neoliberal de transformação de diversos serviços em mercadorias atinge fortemente a educação superior brasileira. Acelera e desqualifica a formação profissional, ao precarizar a educação pública e ampliar o número de cursos ofertados por instituições privadas, com ênfase para a modalidade de ensino à distância, um dos maiores desafios da atualidade.

Logo,

Apesar dos avanços vivenciados pelo Serviço Social na década de 1990, com a construção do Projeto Ético-Político e a consolidação das Diretrizes Curriculares de 1996, a contrarreforma da educação superior impacta diretamente no processo de formação profissional, pois os maiores rebatimentos deste contexto incidem sobre a universidade pública, a partir da implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e expansão das Universidades Federais (REUNI) e da expansão do Ensino a Distância, que tem como marco legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. (FERRAREZ, 2016, p.81).

Com base nessa lógica, Duarte (2013, p.188), afirma que “[...] é preciso uma formação aligeirada e direcionada para um mercado de trabalho em sintonia com o movimento capitalista de recuperação das taxas de lucro. Portanto, nesta perspectiva, é necessário ampliar vagas no ensino superior em quantidade, e não em qualidade.”.

O que percebemos nesse debate é que o modelo de 'universalização' ao ensino superior, imposto pela lógica monopolista, não é algo que represente um obstáculo ao seu desenvolvimento, porque a educação é incorporada aos negócios da burguesia como estratégia de valorização do capital, além de promover um adestramento social em relação aos princípios consumistas do mercado a partir de uma formação desqualificada, pois 'sob a ótica econômica a tendência é um barateamento da força de trabalho e a criação de um corpo coletivo de trabalhadores nivelados por baixo' (FRIGOTTO, 1984, p. 163 apud SILVA, 2010, p. 415-416).

O discurso utilizado acaba por incorporar a bandeira de luta dos movimentos sociais em torno da educação superior, fazendo-se valer do processo de privatização para agrupar a proposta de democratização do ensino superior.

Nestes termos, a educação transforma-se em uma poderosa estratégia dominante para reforçar sua dominação e contribuir com a construção de uma aceitação coletiva sobre o culto ao mercado, bem como aprofundar uma integração periférica e dependente da lógica do capital monopolista. [...] Isto quer dizer que a tendência é a existência de uma formação "qualificada", mas domesticada à ideologia neoliberal, direcionada para o atendimento das demandas do mercado, e outra generalista e de baixa qualidade, que também cumpre o papel de contribuir com uma bestialização coletiva. (SILVA, 2010, p.414-415).

Apresenta-se, portanto, como um dos grandes desafios do Serviço Social uma formação crítica diante da conjuntura neoliberal. Pois, o ensino superior vem sofrendo "[...] um sistemático processo de ataques à sua dimensão pública que trata a educação como uma mercadoria, privilegiando as instituições privadas, além de investir contra o modelo universitário pautado na indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. (SILVA, 2010, p.419).

Assim, é importante ressaltar a articulação da dinâmica da educação ao interesse do capital, pois foi a partir de 1990 que a educação superior foi apropriada pelo mercado enquanto serviço.

Nesta direção, ocorre de forma cada vez mais ampla um alinhamento das instituições de ensino à dinâmica do mercado, o que significa dois movimentos paralelos e concomitantes: a diversificação das fontes de financiamento da educação e uma formação que cada vez mais atenda ao tecnicismo formal do trabalho. Essas questões interessam-nos para pensarmos sobre a formação acadêmico /profissional em Serviço Social e seu projeto ético-político inseridos nesse modelo de universidade, em que a formação apresenta se cada vez mais esvaziada de uma dimensão crítica. (SILVA, 2010, p. 413).

Com isso observa-se uma prioridade com a questão da quantidade de pessoas inseridas no ensino superior, sem investir em uma formação de qualidade, pois, o que interessa é o aligeiramento dos cursos e a mercantilização da educação.

Conforme Netto e Braz (2012, p.226, grifos originais),

o que se pode denominar *ideologia neoliberal* compreende uma concepção de homem (considerado atomisticamente como possessivo, competitivo e calculista), uma concepção de sociedade (tomada como um agregado fortuito, meio de o indivíduo realizar seus propósitos privados) fundada na ideia de *natural e necessária desigualdade* entre os homens e uma noção rasteira da liberdade (vista como função da liberdade de *mercado*).

O projeto neoliberal é utilizado como mecanismo de se recuperar da crise vivenciada depois dos anos dourados do capitalismo. Entretanto, sabemos, com base na teoria social crítica, que as crises se constituem como um traço inerente ao capitalismo; portanto, não é por acaso que elas acontecem. Dito isso, afirma-se que não existiu, não existe e não existirá capitalismo sem crise.

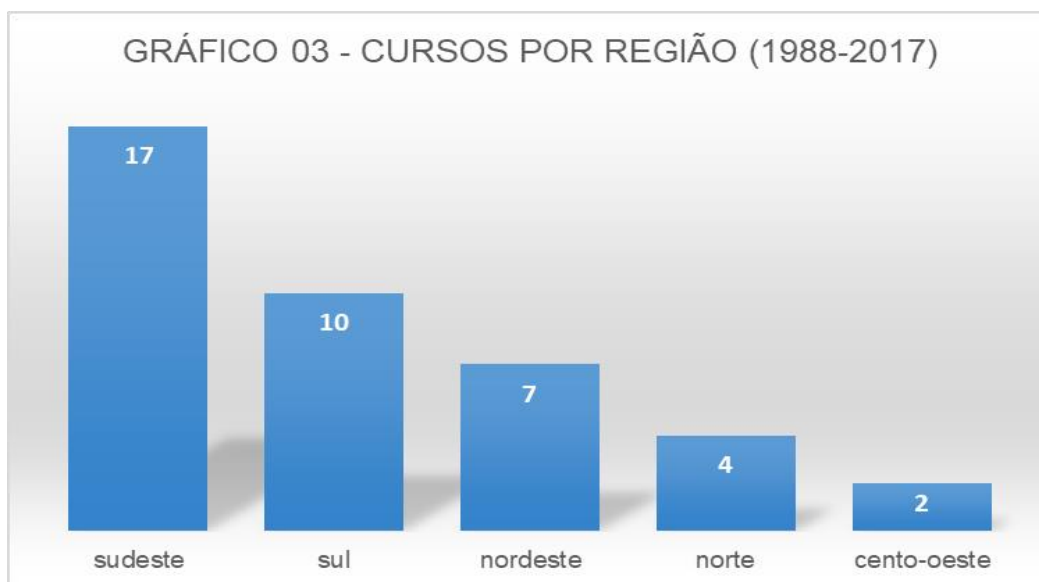
Ressalta-se que

a dinâmica capitalista atual é determinada pelo binômio crise e reestruturação do capital, que se intensifica após 1970. Esta crise refere-se ao momento sócio-histórico de saturação dos mecanismos de acumulação e hegemonia, obrigando os países capitalistas (centro e periferia), sob a égide neoliberal, a redefinir estratégias, instaurando um processo de alterações (que se articulam) na produção, no trabalho e nos mecanismos de controle e organização dos trabalhadores, além de promover mudanças nas funções do Estado e nas suas relações com a sociedade, tornando exponenciais as contradições entre as classes. (DUARTE, 2013, p.180).

Esses elementos evidenciam-se nas alterações vivenciadas pelo Estado brasileiro. Nas palavras de Silva (2010, p. 417, grifos originais)

A política educacional do governo Lula para o ensino superior, aprofundou as chamadas PPPs (parcerias público-privado), o que na prática representa a privatização do ensino público, pois a concepção da política governamental é que as instituições privadas possuem um caráter público e por isto podem receber recursos fiscais para vender seus diplomas. Então, esse projeto político coloca as universidades públicas e gratuitas no mesmo nível das instituições privadas, que são inclusive chamadas a disponibilizar vagas públicas, fortalecendo a ideia de uma esfera *pública não estatal* e aprofundando a agenda neoliberal para o Brasil.

A política de educação, assim como tantas outras, sofre os rebatimentos do neoliberalismo que promove as parcerias público-privado. Nesse âmbito, intensifica-se a transformação da educação em mercadoria. A medida em que também ocorre um crescimento dos cursos públicos presenciais, conforme exposto abaixo.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do E-mec, 2017.

Houve uma significativa ampliação nos cursos públicos presenciais de Serviço Social nessa época, sendo composto por um total de 40 (quarenta) novos cursos. Como mostra o gráfico 03 (acima), que expõe esse quantitativo agrupado por cada região brasileira.

Entende-se, assim, que

o debate sobre a universidade brasileira, sua organização e os confrontos que esta assume, a partir do quadro de avanço do neoliberalismo e da reestruturação produtiva, impulsionados por um pensamento pós-moderno esvaziado de criticidade, deve estar articulado à lógica de financeirização da economia e à imposição das determinações econômicas dos organismos internacionais que colocam a educação definitivamente na pauta do capitalismo monopolista a partir de 1990 [...]. (SILVA, 2010, p.412).

A região sudeste destaca-se com 16 (dezesesseis) cursos, superando significativamente o número das demais. A região nordeste, que no gráfico 02 estava com o maior número de cursos, é ultrapassada, nesse cenário, pelas regiões sul e sudeste. Norte e centro-oeste permanecem, nos dois gráficos (02 e 03), com o menor quantitativo de cursos.

Muitos desses surgem por meio da interiorização das instituições de ensino. Esclarecendo, existem mais de um curso vinculado a mesma instituição, como é o caso da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) que possui 05 (cinco) cursos distribuídos em municípios diferentes. Um dos motivos para esse quantitativo pode estar relacionado ao tamanho geográfico do estado.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do E-mec, 2017.

O Gráfico 04 (acima) mostra o mapeamento em relação ao ano de criação dos cursos, demonstrando um crescimento significativo entre 2006 e 2010, esse período contabiliza 27 (vinte e sete) cursos do total de 40 instituídos. Enquanto os outros anos oscilam entre 01 (um) e 03 (três) cursos. Importante destacar que esse período é marcado pelo fim do governo de Fernando Henrique Cardoso, todo governo Lula e Dilma, perpassando o processo de *impeachment* que culminou no atual governo de Temer.

Para complementar o conteúdo das informações expostas no gráfico 04, tem-se os quadros 03 e 04 (abaixo), com vistas a ampliar as informações sobre esse período.

Importante destacar que para análise dos cursos que compõem o terceiro marco recorreu-se ao recurso metodológico de apresentá-los em duas tabelas. No quadro 03 agrupam-se os cursos criados entre 1988-2006, enquanto no quadro 04 estão os cursos criados de 2007 até 2017. Para tal divisão foi observado o marco temporal do Reuni, pois compreende-se a sua relevância para expansão dos cursos

de nível superior. Porém, cabe mencionar que nem todos os cursos criados depois de 2007 são provenientes desse programa.

QUADRO 03
Distribuição dos cursos/ 3ºmarco (1988-2006)

Nº	Instituição	Ano De Criação	Região
01	Universidade Estadual do Centro-Oeste	2001	Sul
02	Universidade Estadual do Paraná (Apucarana)	2002	Sul
03	Universidade Estadual do Paraná (Paranavaí)	2002	Sul
04	Universidade Estadual de Minas Gerais (Passos)	2002	Sudeste
05	Universidade Estadual de Montes Claros (Montes Claros)	2003	Sudeste
06	Universidade Federal Fluminense	2004	Sudeste
07	Universidade Estadual de Minas Gerais (Divinópolis)	2005	Sudeste
08	Universidade Federal de Alagoas (Palmeira dos Índios)	2006	Nordeste
09	Universidade Federal dos Vales de Jequitinhonha e Mucuri/ Minas Gerais	2006	Sudeste
10	Universidade Federal do Pampa	2006	Sul
11	Universidade Estadual de Roraima	2006	Norte
12	Universidade Federal Paraná	2006	Sul

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do E-mec, 2017.

O quadro 03 (acima) retrata a distribuição, por ordem cronológica, dos cursos, nas regiões brasileiras, entre os anos de 2001 até 2006. Utiliza-se, aqui, o marco do REUNI para divisão dos cursos do terceiro marco histórico. Além disso, são identificadas as instituições que os cursos estão vinculados.

Constata-se que dos cinco cursos da região sul, quatro estão no estado do Paraná, sendo dois vinculados a mesma instituição - Universidade Estadual do Paraná – em diferentes campi (Apucarana e Paranavaí); um na Universidade Federal Paraná e outro na Universidade Estadual do Centro-Oeste. O outro curso, vinculado a essa região, está na Universidade Federal do Pampa localizada no Rio Grande do Sul.

O mesmo acontece com a região sudeste que tem 04 (quatro) cursos localizados no estado de Minas Gerais, dois desses vinculados a mesma instituição - Universidade Estadual de Minas Gerais – em diferentes campi (Passos e Divinópolis); outro na Universidade Estadual de Montes Claros (Montes Claros) e o da Universidade Federal dos Vales de Jequitinhonha e Mucuri. Ainda nessa região

tem-se a criação do curso na Universidade Federal Fluminense, no estado do Rio de Janeiro.

Assim, percebe-se que nesse período a criação de cursos concentrou-se nas regiões sul e sudeste, cada uma com 5 (cinco) cursos. Exalta-se, aqui, a relevância das universidades estaduais para a ampliação de cursos.

Ainda no quadro 03 (acima), observa-se que as regiões norte e nordeste tiveram o surgimento de um curso cada, na Universidade Estadual de Roraima e Universidade Federal de Alagoas, ambos no ano de 2006. No entanto, o centro-oeste não teve nenhum curso instituído nessa fase.

O quadro 04 (abaixo) retrata o ápice no surgimento de cursos públicos/presencias de Serviço Social. Num decorrer de 10 (dez) anos são instituídos 28 (vinte e oito) cursos. Em outras palavras, essa fase supera todas as outras no que corresponde a relação temporal e o número de cursos criados.

No período de 2007 até 2017, como mostra o quadro 04 (abaixo) existiu um significativo crescimento nos cursos. Esse momento é marcado pelo Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileira/ REUNI⁶ que foi instituído pelo Decreto Presidencial 6.096, em abril de 2007.

Vale ressaltar que nesse período foram criados cursos em todas as regiões do país, com predomínio da região sudeste que ganha 11 (onze) novos cursos, seguida da região nordeste e sul, respectivamente, com 06 (seis) e 05 (cinco) cursos.

Merece destaque o que diz respeito ao estado da Bahia, ao passo em que era o único estado do nordeste que não possuía nenhum curso público/presencial de Serviço Social. Conforme o quadro 04 (abaixo) expõe, em 2007 é instituído na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia o primeiro curso do Estado. No ano de 2009 têm-se, também, o surgimento do curso na Universidade Federal da Bahia.

⁶ Cabe mencionar que “Essa proposta de expansão do ensino público vem ocorrendo em condições de infraestrutura precárias, condições de trabalho inadequadas, quadros de docentes e técnico-administrativos insuficientes, ausência de políticas de assistência estudantil e plano de qualificação docente. Deste modo, o processo em curso vem sendo realizado de forma extremamente truculenta, via conselhos universitários ou acordos entre o MEC e reitorias, e sem a efetiva participação democrática da comunidade acadêmica. A tendência é que o resultado dessa expansão não significa que o acesso à educação superior pública de qualidade e a garantia de permanência dos estudantes. (SILVA, 2010, p.418).”

QUADRO 04
Distribuição dos cursos/ 3ºmarco (2007/2017)

Nº	Instituição	Ano De Criação	Região
1	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	2007	Nordeste
2	Universidade Federal do Tocantins	2007	Norte
3	Universidade Federal do Amazonas	2007	Norte
4	Universidade Estadual de Minas Gerais (Cláudio)	2007	Sudeste
5	Universidade Estadual de Minas Gerais (Abaeté)	2007	Sudeste
6	Universidade Federal de Goiás	2008	Centro-oeste
7	Universidade Estadual de Minas Gerais (Carangola)	2008	Sudeste
8	Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Serra Talhada	2008	Nordeste
9	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (Uberaba)	2009	Sudeste
10	Universidade Federal do Estado do Rio De Janeiro	2009	Sudeste
11	Universidade Federal do Rio Grande Do Sul	2009	Sul
12	Universidade Federal de São Paulo	2009	Sudeste
13	Universidade Federal da Bahia	2009	Nordeste
14	Universidade Federal de Ouro Preto/MG	2009	Sudeste
15	Universidade Federal do Pará	2009	Norte
16	Universidade Federal de Brasília	2010	Centro-oeste
17	Instituto Federal do Ceará	2010	Nordeste
18	Universidade Federal de Uberlândia/MG	2010	Sudeste
19	Universidade Federal de Campina Grande	2010	Nordeste
20	Universidade Estadual de Maringá	2010	Sul
21	Universidade Federal de Santa Maria	2010	Sul
22	Universidade Estadual do Tocantins	2010	Norte
23	Universidade de Pernambuco	2012	Nordeste
24	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Francisco Beltrão)	2014	Sul
25	Universidade Federal da Integração Latino Americana	2015	Sul
26	Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro	2015	Sudeste
27	Fundação De Ensino Superior de Bragança Paulista	2015	Sudeste
28	Universidade Federal de Viçosa ⁷ / MG	2017	Sudeste

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do E-mec, 2017.

No que tange ao ano de criação desses cursos nota-se que 2007, 2009 e 2010 simbolizaram um *boom*, com o surgimento de um total de 19 (dezenove) cursos.

⁷ No site do E-mec consta que o curso ainda não foi iniciado, entretanto, pesquisa realizada no site da instituição mostra que o mesmo já consta com a primeira turma, desde o primeiro semestre de 2017.

Infere-se que as instituições federais ainda são maioria no que corresponde a oferta de cursos públicos/presenciais. Ademais, nota-se que além das instituições estaduais, também surgem cursos em faculdade, fundação de ensino e instituto federal. Sendo eles, respectivamente, a Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Serra Talhada, situada em Pernambuco; a Fundação de Ensino Superior de Bragança Paulista, localizada em São Paulo; e o Instituto Federal do Ceará.

Cabe ressaltar que os cursos da Universidade Federal de Viçosa; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Francisco Beltrão) são provenientes das escolas de economia doméstica.

TABELA 02
Cursos por região

REGIÃO	NÚMERO DE CURSOS	CURSOS CRIADOS ANTES DE 1996	CURSOS CRIADOS DEPOIS DE 1996
Norte	7	2	5
Nordeste	17	10	7
Sudeste	23	7	16
Sul	14	4	10
Centro-Oeste	4	2	2
Total	65	25	40

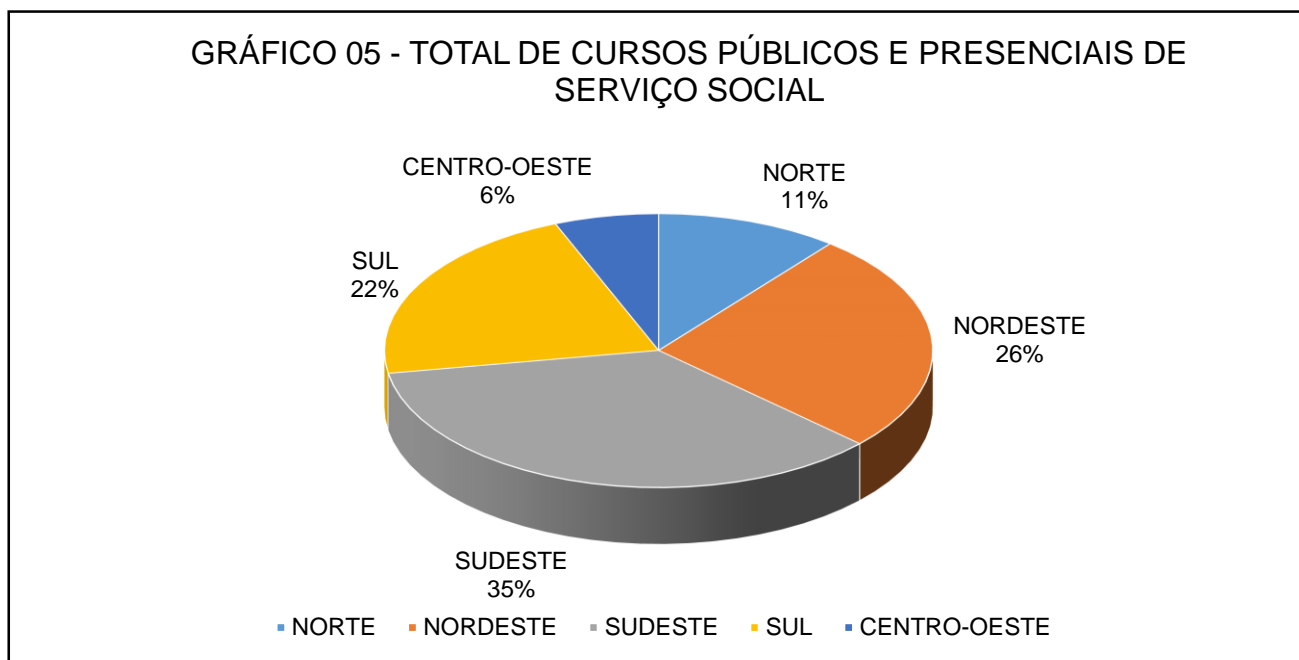
Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do E-mec, 2017.

Diante disso, o total de cursos públicos/ presenciais estão distribuídos nas cinco regiões do território brasileiro. Chegou-se a um quantitativo de sessenta e cinco (65) cursos públicos e presenciais no território brasileiro, desde 1936 até 2017 distribuídos nas cinco regiões. Conforme apresenta a tabela 02 (acima).

Durante o mapeamento identificou-se instituições que ofertam mais de um curso, o que pode ser explicado por meio da expansão das universidades⁸. Chama-se atenção para o fato de que na região sudeste – dos 23 cursos existentes, 12

⁸ Acerca dos rebatimentos da atual conjuntura no Serviço Social conferir “ CISLAGHI, J. F. A formação profissional dos assistentes sociais em tempos de contrarreformas do ensino superior: o impacto das mais recentes propostas do governo Lula. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n.105, p. 241-266. Abr./jun. 2011.”

(doze) estão localizados no estado de Minas Gerais⁹. Enquanto na região sul do total de 14 (quatorze) cursos, 10 (dez) estão no Paraná¹⁰. O quantitativo de cursos nesses dois estados (Minas Gerais/12 e Paraná/10), totalizam, juntos, 33% do número de cursos públicos existentes em todo país.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do E-mec, 2017.

Conforme o gráfico 05 (acima), que envolve dados dos três marcos históricos, observa-se que a região sudeste tem 35% (trinta e cinco) concentrando o maior número de cursos, seguido do nordeste com 26% (vinte e seis) enquanto o centro-oeste possui apenas 6% (seis). Os cursos estão distribuídos no total de vinte e três (23) estados (contabilizando com o Distrito Federal), apenas quatro estados não possuem, Acre; Amapá, Mato Grosso do Sul e Rondônia.

Diante desses dados iniciou-se a busca nas páginas das instituições e/ou cursos para identificar a disponibilização dos projetos pedagógicos, com vistas a estabelecer o quantitativo total de projetos disponibilizados para posteriormente

⁹Universidade Federal De Juiz De Fora; Universidade Estadual de Minas Gerais com cinco cursos nos campi de Passos, Divinópolis, Cláudio, Abaeté e Carangola; Universidade Federal dos Vales de Jequitinhonha e Mucuri; Universidade Federal de Ouro Preto; Universidade Federal de Viçosa; Universidade Federal de Uberlândia; Universidade Estadual de Montes Claros e Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

¹⁰Universidade Estadual do Paraná com dois cursos nos campi de Apucarana e Paranavaí; Universidade Estadual do Centro Oeste; Universidade Federal do Paraná; Universidade Estadual do Oeste do Paraná com dois cursos nos campi de Toledo e Francisco Beltrão; Universidade Federal da Integração Latino Americana; Universidade Estadual de Ponta Grossa; Universidade Estadual de Londrina e Universidade Estadual de Maringá.

definir à amostra que vai compor a pesquisa. A esse respeito, destaca-se a dificuldade existente em várias páginas para localizar os projetos. Em alguns casos, inclusive, apesar do site informar a presença do projeto, o link de acesso não era válido. Em outras situações o acesso só foi possível via google.

Vale ressaltar, ainda nesse capítulo, a criação, expansão e consolidação da pós-graduação articulada aos cursos de graduação, compreendendo-a parte do segundo e terceiro marco.

2.3 Pós-Graduação e Serviço Social

O surgimento dos primeiros cursos de pós-graduação em Serviço Social inicia na década de 1970, mais especificamente em 1972, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ).

Admite-se a relevância de situar a pós-graduação por várias razões entre elas devido alguns projetos pedagógicos que serão analisadas pertencerem às instituições que ofertam cursos de graduação e de pós, ao passo em que se entende a importância da relação entre graduação e pós-graduação para o amadurecimento do papel da dimensão investigativa na profissão.

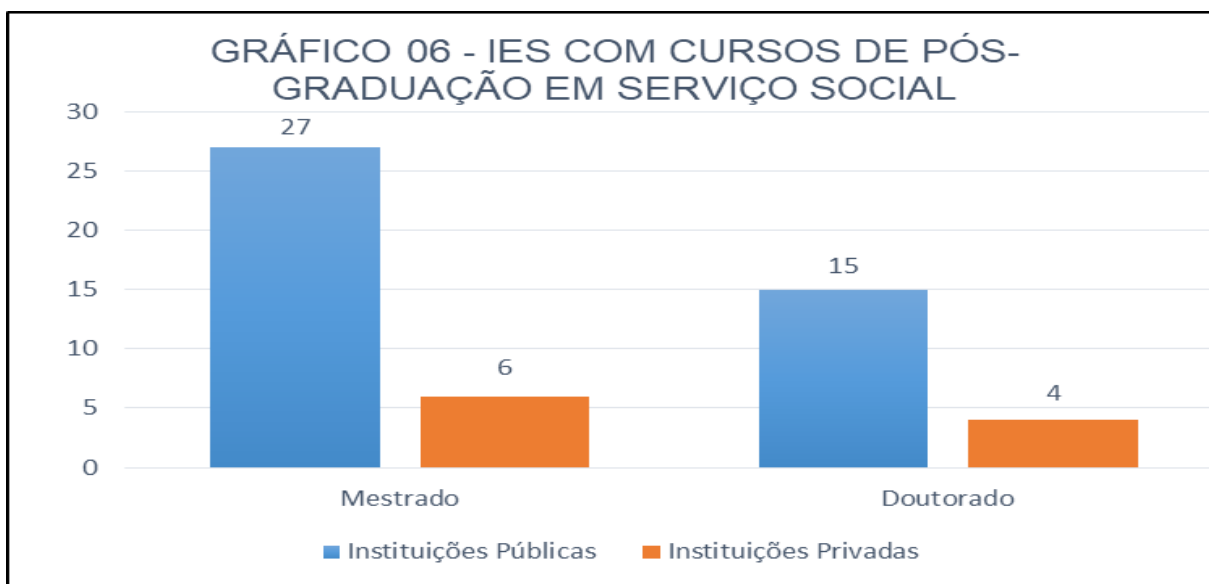
A esse respeito

Remonta aos anos 1980, a criação do primeiro curso de doutorado em Serviço Social e o estímulo sistemático à pesquisa nessa área. Surge, em 1983, o I Encontro Nacional de Pesquisa em Serviço Social — depois Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social). Em 1987, é criado o Centro de Documentação e Pesquisa em Política e Serviço Social (CEDEPSS), organismo acadêmico da ABESS. Tem-se ainda a conquista do reconhecimento acadêmico do Serviço Social como área de conhecimento no CNPq, em 1984, passando, em 1986, a compor o Comitê de Psicologia e Serviço Social (Baptista e Rodrigues, 1992, p. 127) com forte impulso de parte de docentes da PUC-SP. (IAMAMOTO, 2014, p.614-615).

Recorreu-se, aqui, a Plataforma Sucupira (<https://sucupira.capes.gov.br>) para obtenção dos dados. Assim, foram identificados um total de 52 (cinquenta e dois) cursos de pós-graduação sendo 33 cursos de mestrado e 19 de doutorado distribuídos no território brasileiro. Destes, 33 (trinta e três) correspondem a

mestrado, dos quais 27 (vinte e sete) são em instituições públicas. Enquanto existem 19 (dezenove) cursos de doutorado, dentre os quais 15 (quinze) correspondem as instituições públicas. Fica evidente a presença majoritária dos cursos de pós-graduação em instituições públicas.

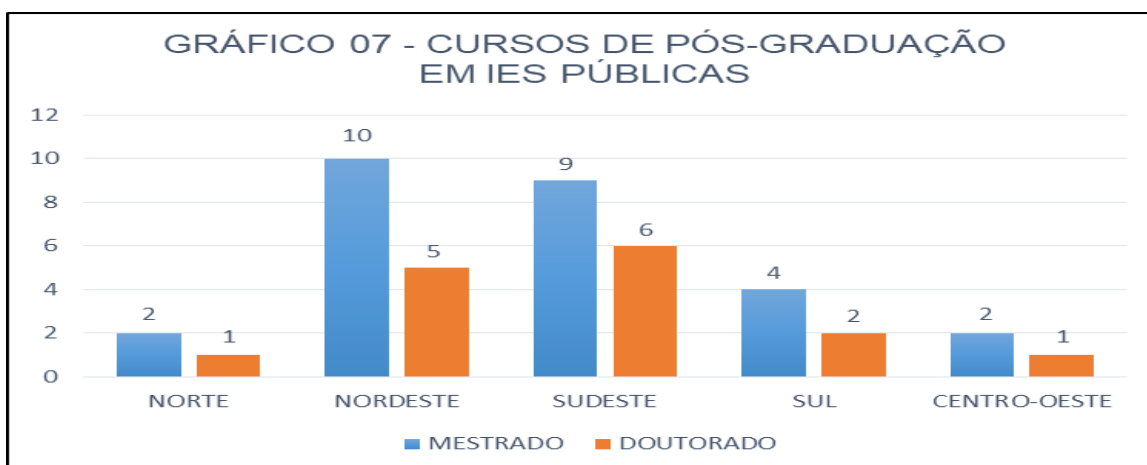
Conforme retrata o gráfico 06, logo abaixo:



Fonte: Plataforma Sucupira (2017). Elaboração própria.

No que tange as regiões que ofertam os cursos de pós-graduação públicos destaca-se a região sudeste com 9 (nove) cursos de mestrado e 6 (seis) de doutorado e a região nordeste que concentra 10 (dez) cursos de mestrado e 5 (cinco) de doutorado. Estas duas regiões (nordeste/ sudeste) totalizam aproximadamente 57% do total de cursos de pós-graduação públicos de Serviço Social.

Isso pode ser melhor visualizado a partir do gráfico 07 abaixo:



Fonte: Plataforma Sucupira (2017). Elaboração própria.

Cabe destacar, que dentre os estados do nordeste apenas na Bahia não existe curso de pós-graduação stritu sensu de Serviço Social. Além disso, outro elemento de evidência é a Universidade Federal Fluminense (UFF) que possui 2 (dois) cursos de mestrado, um vinculado ao programa “Política Social” e outro ao programa “ Serviço Social e Desenvolvimento Regional”.

Nesse íterim, o próximo capítulo abordará o papel dos projetos pedagógicos para a formação profissional, sua relação com a dimensão investigativa, analisando, nessa perspectiva os projetos que compõe a amostra da pesquisa.

CAPÍTULO 3
PROJETOS PEDAGOGICOS E DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Esse último capítulo tem como objetivo refletir sobre a concepção de projeto político-pedagógico e do papel que ele exerce sobre a formação profissional, refletindo sobre elementos como: construção coletiva, dimensão política, autonomia, dentre outros. Para tanto, o ponto de partida são as legislações que orientam a construção dos projetos, especialmente as Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social (MEC e ABEPSS). Além disso, apresenta-se como a dimensão investigativa é exposta nos projetos analisados.

3.1 Projeto profissional de Serviço Social

Primeiramente, cabe reafirmar o trabalho como ato fundante das relações sociais ao passo em que ele permite o desenvolvimento de mediações que diferenciam o homem dos outros animais.¹¹ Nesse contexto, as relações sociais tornam-se cada vez mais complexas pois são criadas novas formas de objetivações na sociedade. As diferentes formas de prática apresentam um conjunto de projeções individuais e coletivas. (TEIXEIRA; BRAZ, 2009).

Nas palavras de Netto (2006, p. 2)

A ação humana, seja individual, seja coletiva, tendo em sua base necessidades e interesses, implica sempre um projeto que, em poucas palavras, é uma antecipação ideal da finalidade que se pretende alcançar, com a invocação dos valores que a legitimam e a escolha dos meios para lográ-la.

Na sociedade capitalista, os projetos societários – um tipo de projeto coletivo - são sempre projetos de classe, envolvendo, assim, uma dimensão política. Os projetos profissionais também se caracterizam como uma espécie de projeto coletivo. Entretanto, os projetos societários envolvem elementos macroscópicos, um nível de amplitude que não existe nos projetos profissionais. (NETTO, 2006).

Os dois projetos, societário e profissional, envolvem o caráter político pois estão cercados de valores e perpassam por escolhas, não existindo, portanto, neutralidade. Todo projeto coletivo, inclusive o projeto profissional, possui uma relação com o projeto societário, entretanto não se confundem.

Dessa forma, define-se que

¹¹ Discussão apresentada no capítulo I.

Os projetos profissionais apresentam a auto-imagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, práticos e institucionais) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as bases das suas relações com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais privadas e públicas (inclusive o Estado, a que cabe o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais). (NETTO, 2006, p.4).

Assim, compreender o processo de construção do atual projeto profissional do Serviço Social permite identificar os seus valores e objetivos, caracterizando sua autoimagem. Destaca-se que o projeto está inteiramente vinculado com a dinâmica da realidade, portanto em permanente transformação. Não existe uma homogeneidade, haja vista, a existência de divergências e contradições.

Além de uma direção social e estratégica, o projeto profissional em vigor é materializado a partir da conjugação de diversas dimensões, as quais envolvem desde o efetivo reconhecimento da teoria social crítica, como substrato teórico e político-cultural capaz de sustentá-lo, até a organização política da categoria e o conjunto de documentos que norteiam política e juridicamente a profissão no Brasil. (ORTIZ, 2013, p.264-265).

A materialização dos projetos ocorre, assim, em diferentes dimensões, desde a concepção teórica e política até o aparato legal que sustenta e orienta o desenvolvimento da profissão. Refletir sobre o contexto que serviu como campo fértil para a construção do atual projeto profissional do Serviço Social faz-se necessário para compreendê-lo.

A conjuntura dos anos 1980-1990¹² promoveu impactos no que tange a configuração da profissão, ao possibilitar um ambiente propício para o aprofundamento e enfrentamento de temas e categorias que apresentavam lacunas. Assim, fez-se necessário a reformulação dos elementos que davam norte a

¹² Desde os anos 1970, mais precisamente no final daquela década, o Serviço Social brasileiro vem construindo um projeto profissional comprometido com os interesses das classes trabalhadoras. A chegada entre nós dos princípios e ideias do Movimento de Reconceituação deflagrado nos diversos países latino-americanos somada à voga do processo de redemocratização da sociedade brasileira formaram o chão histórico para a transição para um Serviço Social renovado, através de um processo de ruptura teórica, política (inicialmente mais político-ideológica do que teórico-filosófica) com os quadrantes do tradicionalismo que imperavam entre nós. (TEIXEIRA, BRAZ, 2009, p.12).

profissão, com vistas a construir uma nova autoimagem profissional para a categoria.

De acordo com Netto (2006, p.15)

É no trânsito dos anos oitenta aos noventa do século XX que o projeto ético-político do Serviço Social no Brasil se configurou em sua estrutura básica – e, qualificando-a como básica, queremos assinalar o seu caráter aberto: mantendo seus eixos fundamentais, ela é suficientemente flexível para, sem se descaracterizar, incorporar novas questões, assimilar problemáticas diversas, enfrentar novos desafios. Em suma, trata-se de um projeto que também é um processo, em contínuo desdobramento.

Os avanços oportunizados por essa conjuntura são expressos num quadro formal/legal em permanente construção. Iamamoto (2008, p. 224) caracteriza esses documentos como a “[...] defesa da autonomia profissional, porque codifica princípios e valores éticos, competências e atribuições, além de conhecimentos essenciais, que têm força de lei, sendo judicialmente reclamáveis.”

A citação abaixo complementa e enriquece essa análise quando afirma:

Em síntese, nos anos 90, pôde o Serviço Social aprimorar a tendência de ruptura com o chamado Serviço Social tradicional, posta desde algumas décadas atrás, configurando-a em um projeto profissional contrário à exploração e discriminação de qualquer natureza e com vistas à construção de uma nova sociedade. Assim, se os anos 80 puseram a tona diversos avanços para a profissão no campo da ética, da fiscalização do exercício e da formação profissional, os anos 90, concretizam de fato esses avanços. (ORTIZ, 2013, p. 263-264).

Entre os documentos que destacam esses avanços, tem-se: à Lei de Regulamentação da Profissão (8.662, de 1993); o Código de Ética Profissional, também de 1993; as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social, de 1996; Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social do Ministério da Educação (MEC) /2002, a recente Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) de 2010, além de resoluções instituídas pela categoria.

No tocante a Lei de Regulamentação/1993, percebe-se a sua relevância como mecanismo de direção para demarcação do papel do Serviço Social na divisão sociotécnica do trabalho, ao instituir as competências e atribuições dos profissionais,

a duração das horas de trabalho, e ainda, estabelecer para o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), no artigo 7 o “[...]objetivo básico de disciplinar e defender o exercício da profissão de Assistente Social em todo o território nacional.”

Ou seja, nos anos 90, são claras na lei que passa a regular o exercício do Serviço Social no Brasil, uma nova concepção e auto representação da profissão, sobretudo a partir do conjunto de competências e atribuições privativas. Além disso, a aprovação da nova lei de regulamentação insere na agenda do debate contemporâneo do Serviço Social a necessidade de se apreender as particularidades do mercado de trabalho, e reconhece que o profissional, embora formalmente submetido à lógica do mercado capitalista [que lhe exigirá sempre novas ou reatualizadas competências profissionais], deve ter clareza de seu papel na divisão social e técnica do trabalho, e, por conseguinte, dos compromissos éticos e políticos [conquistados na década anterior] que deve, nesse contexto, ratificar. (ORTIZ, 2013, p.265-266).

O Código de Ética de 1993 (CE), “[...] se organiza em torno de um conjunto de princípios, deveres, direitos e proibições que orientam o comportamento ético profissional, oferecem parâmetros para a ação cotidiana e definem suas finalidades ético-políticas[...]” (BARROCO; TERRA, 2012, p.53). Caracterizando-se com um importante instrumento para o rompimento do conservadorismo ao apresentar os valores que orientam o Projeto Ético Político.

Nessa perspectiva, Netto (2006, p. 15-16) afirma que

Esquemáticamente, este projeto tem em seu núcleo o reconhecimento da liberdade como valor central – a liberdade concebida historicamente, como possibilidade de escolha entre alternativas concretas; daí um compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais. Consequentemente, este projeto profissional se vincula a um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social, sem exploração/dominação de classe, etnia e gênero. A partir destas opções que o fundamentam, tal projeto afirma a defesa intransigente dos direitos humanos e o repúdio do arbítrio e dos preconceitos, contemplando positivamente o pluralismo, tanto na sociedade como no exercício profissional.

Além desses dois documentos enfatiza-se os processos desencadeados pela ABESS para revisão curricular. A análise de textos relacionados aos processos de elaboração de revisão curricular dos cursos de Serviço Social mostra que a

constituição da proposta pedagógica, que culminou nos currículos de 1982 e 1996¹³, envolveu docentes, discentes e profissionais num processo coletivo.

A construção coletiva do projeto ético-político no âmbito do Serviço Social, a partir da década de 1980, contou com a participação ativa das organizações representativas dos profissionais, dos docentes e discentes, priorizando a teoria social crítica. Esses processos coletivos de revisão curricular da formação profissional do assistente social foram essenciais para transformar a base teórica de fundamentação da formação

As Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Serviço Social homologadas pelo Ministério da Educação – MEC, em 2002, foram construídas inicialmente, em 1996, no âmbito da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS, na época denominada Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social – ABESS, de forma coletiva e participativa.

Do ponto de vista estritamente profissional, o projeto implica o compromisso com a competência, que só pode ter como base o aperfeiçoamento intelectual do assistente social. Daí a ênfase numa formação acadêmica qualificada, fundada em concepções teórico metodológicas críticas e sólidas, capazes de viabilizar uma análise concreta da realidade social – formação que deve abrir a via à preocupação com a (auto) formação permanente e estimular uma constante preocupação investigativa. (NETTO, 2006, p.16).

Houve uma luta da ABEPSS para garantir junto ao MEC a proposta original discutida e aprovada coletivamente, em 1996, na instância de formação profissional da categoria. Os impasses, desafios e avanços para a legalização perante o Ministério, são destacados por Ortiz (2013, p. 14) que diz:

A então detalhada proposta de diretrizes curriculares [...] foi duramente esvaziada pelo MEC, que lhe excluiu aspectos estratégicos e decisivos para a articulação das diversas dimensões do Serviço Social (teórico-metodológica, ético-política, técnico-operativa e investigativa), tendendo a fragilizar o projeto de formação profissional para a nossa área e sua orgânica relação com o projeto ético-político profissional.

¹³ Era, portanto, claro no debate profissional dos anos 90 que o conjunto de transformações societárias, observadas nesse cenário, imprimiam ao Serviço Social uma série de novas demandas e exigências, por um lado; e, por outro, o amadurecimento próprio da profissão - expresso no projeto profissional que então se formalizava; a necessidade de construção de uma nova proposta de formação profissional - que garantisse os avanços experimentados pela profissão; bem como respondesse os desafios e exigências contemporâneas.(ORTIZ, 2013, p.268).

As DC/1996 ¹⁴ apresentam um direcionamento para a formação profissional de forma articulada ao projeto ético-político que engloba a nova direção social. Menciona-se, aqui, os seus avanços frente ao currículo mínimo de 1982. Dentre as suas mudanças está a nova lógica curricular, que tem como centralidade a “questão social” e a categoria trabalho; as novas configurações de abordagem do conteúdo (seminários, oficinas, etc.), os núcleos de fundamentação, a incorporação das atividades complementares, além da indissociabilidade entre os aspectos teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo com vistas a superar a fragmentação entre os elementos históricos, teóricos e a abordagem metodológica. Em suma, as diretrizes curriculares representam o amadurecimento intelectual da categoria.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação (DCN) visam proporcionar às Instituições de Ensino Superior (IES) um direcionamento para a implantação e a implementação dos projetos político-pedagógicos. Não se caracterizam como fórmulas prontas, como dito anteriormente, devem ser observadas as particularidades do contexto social, político, econômico e cultural que envolve cada IES. Logo, permite-se estratégias inovadoras e criativas na sua construção dos projetos, devendo, entretanto, manter um perfil desejado.

As Diretrizes Curriculares buscam guiar a formulação dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Serviço Social. Porém, a partir do momento em que a sua formalização pelo MEC não correspondeu à proposta original apresentada pela ABEPSS ela passou a constituir-se um desafio para as Unidades de Formação Acadêmicas – UFAS.

Conforme Ortiz (2007, p.271)

Em síntese, as diretrizes curriculares de 1996 afirmavam acima de tudo uma nova maneira de se formar os profissionais de Serviço Social no Brasil, calcada obviamente em um conjunto de conteúdos, mas principalmente sobre uma determinada lógica curricular que

14 As atuais diretrizes curriculares — propostas inicialmente pela Abess em 1996 e revistas em 1999 —, têm no *currículo mínimo aprovado pelo MEC em 1982*, seu antecedente mais importante. Este foi proposto pela Abess em 1979, em pleno período ditatorial, incorporando alguns avanços do movimento de reconceituação latino-americano. [...] No currículo aprovado pelo MEC em 1982, a matriz do ensino do Serviço Social centra-se nas ementas voltadas para *História do Serviço Social, Teoria do Serviço Social e Metodologia do Serviço Social além do estágio supervisionado* —, o que representou um enorme desafio teórico e de pesquisa no sentido de dar sustentação a estes conteúdos. É desse período a introdução da *política social* no universo da formação acadêmica, quando se vincula o exercício profissional às políticas sociais públicas, sendo as relações entre o Estado e a sociedade de classes decisivas para decifrar o significado social da profissão. (IAMAMOTO, 2014, p.614, grifos originais, supressão nossa).

primasse, não pela hierarquização dos saberes, ao contrário, pela sua configuração a partir da perspectiva de totalidade.

A reflexão proposta por Boschetti (2004) sobre as DCs, diante do cenário brasileiro da Educação Superior, também destaca a sua desconfiguração no âmbito do Conselho Nacional de Educação no momento de sua aprovação, em 2002. Segundo a autora, não é possível refletir sobre as diretrizes curriculares e sua implementação sem considerar a situação e as tendências do ensino superior no Brasil, visto que as condições nas quais a educação superior se materializa, hoje têm um papel determinante no tipo de currículo implementado nas instituições de ensino superior e que têm impacto importante na implementação dos currículos em geral e do Serviço Social em particular.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), no artigo 206, inciso VI, propõe a gestão democrática do ensino público; e em seguida, no artigo 207 determina que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), em seus artigos 53 e 54 (incisos e parágrafos), determina a autonomia das universidades para a administração geral da educação superior, bem como a autonomia didático-científica, cabendo aos colegiados de ensino e pesquisa as decisões a respeito. O artigo 56 garante a gestão democrática, assegura a existência de órgãos colegiados deliberativos dos quais participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Portanto, a LDB/1996 reafirma que as unidades de ensino possuem autonomia para formular os seus Projeto Político Pedagógico, devendo observar as Diretrizes Nacionais Curriculares direcionadas para cada curso, pois é a partir delas que as instituições devem nortear o ensino, as atividades de pesquisa e extensão, objetivando o aprimoramento da formação profissional.

Assim, a proposta inicial de Diretrizes Curriculares fora encaminhada ao MEC em 1996, porém sofreu com as diversas alterações feitas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo aprovadas finalmente em 2001. Em um processo de idas e vindas, com sugestões de inúmeras alterações, o resultado final foi de aprovação de uma proposta que evidenciava um rebaixamento na formação profissional e a abertura à possibilidade do distanciamento dos cursos e seus respectivos projetos pedagógicos do projeto de

formação originalmente proposto pela antiga ABESS, atual ABEPSS. (CHAVES, 2012, p.152).

Nesse contexto é fundamental situar a resolução nº 15 de 2002, que estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social, que no artigo 2º expõe que

O projeto pedagógico de formação profissional a ser oferecida pelo curso de Serviço Social deverá explicitar: a) o perfil dos formandos; b) as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas; c) a organização do curso; d) os conteúdos curriculares; e) o formato do estágio supervisionado e do Trabalho de Conclusão do Curso; f) as atividades complementares previstas.

No item acerca da organização do curso a citada Resolução (2002, p. 2, grifos não originais) apresenta

- Flexibilidade dos currículos plenos, integrando o ensino das disciplinas com outros componentes curriculares, tais como: oficinas, seminários temáticos, estágio, atividades complementares;
- rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta;
- **estabelecimento das dimensões investigativa e interpretativa como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade;**
- presença da interdisciplinaridade no projeto de formação profissional;
- exercício do pluralismo teórico-metodológico como elemento próprio da vida acadêmica e profissional;
- respeito à ética profissional;
- indissociabilidade entre a supervisão acadêmica e profissional na atividade de estágio.

No que tange aos conteúdos curriculares destacam-se os núcleos de fundamentos teórico-metodológico da vida social, o núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e o núcleo de fundamentos do trabalho profissional.

A implementação das diretrizes curriculares, de forma a manter uma formação de qualidade e crítica, torna-se um desafio. As Diretrizes Curriculares abrangem princípios; competências e habilidades, e uma nova lógica curricular.

Outro documento importante diz respeito a Política Nacional de Estágio (PNE – ABEPSS) de 2010, entendida como uma construção coletiva “[...] balizar os

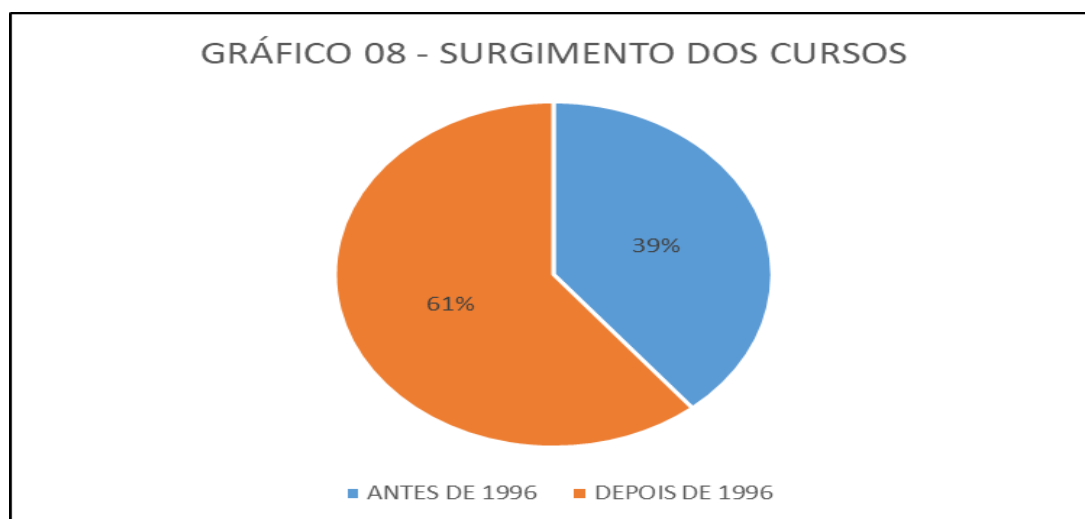
processos de mediação teórico-prática na integralidade da formação profissional do assistente social. ” (ABEPSS, 2010, p.1). Ela simboliza um avanço para o debate e como mecanismo de defesa do estágio enquanto um momento importante e único da formação profissional em Serviço Social.

Nesse sentido, a PNE/2010 vincula-se ao referencial teórico que embasa o projeto ético-político da profissão, e constitui o estágio como um

[...] instrumento fundamental na formação da análise crítica e da capacidade interventiva, propositiva e investigativa do (a) estudante, que precisa apreender os elementos concretos que constituem a realidade social capitalista e suas contradições, de modo a intervir, posteriormente como profissional, nas diferentes expressões da questão social [...]. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO EM SERVIÇO SOCIAL, 2010, p.11).

3.2 A trajetória da pesquisa : identificação dos projetos político-pedagógicos da amostra

Como exposto anteriormente, a presente pesquisa identificou a existência de 65 (sessenta e cinco) cursos públicos/presenciais de Serviço Social no território brasileiro, destes, 61% foram criados depois de 1996, o que equivale a um total de 40 cursos. Dado retratado no gráfico 08 (abaixo).



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do E-mec, 2017.

A tabela 03 (abaixo) apresenta que do total de 65 (sessenta e cinco) foram localizados 32 (trinta e dois) projetos pedagógicos, caracterizando 49% (quarenta e nove) do total de cursos. Cabe lembrar que o processo de pesquisa percorreu os

sites das instituições visando identificar a disponibilidade dos projetos, além disso, também se recorreu a sites de busca.

Das 23 (vinte e três) unidades federativas que possuem curso de Serviço Social, o levantamento chegou a um total de 21 (vinte e uma) que apresentam no mínimo 1 (um) projeto disponível. Os estados de Amazonas e Mato Grosso são os únicos em que não foram encontrados nenhum projeto.

Destacam-se, as regiões nordeste e centro-oeste que apresentaram as maiores representatividades no que tange a disponibilização dos projetos. Do total de 17 (dezessete) cursos da região nordeste encontrou-se um quantitativo de 12 (doze) projetos, o que representa aproximadamente 70% dos cursos existentes nessa região. No centro-oeste localizou-se 3 (três) projetos dos 4 (quatro) cursos existentes, referente a 75% do total. Apesar do sudeste concentrar o maior número de cursos, total de 23 (vinte e três), essa foi a região com menor representatividade em relação ao total de projetos encontrados, correspondendo apenas a 9 (nove).

TABELA 03
Projetos político-pedagógicos encontrados

REGIÃO	NÚMERO DE CURSOS	PROJETOS PEDAGÓGICOS LOCALIZADOS
NORTE	7	UFPA/ UERR/UFT
NORDESTE	17	UFAL (1) ² / UFRB/ UECE/ UFMA/ UEPB/ UFPB/ UPE/ UFPI/ UFRN/ UERN/ UFS
SUDESTE	23	UFES/ UFRRJ/ UFRJ/ UNIRIO/ UNIFESP/ UNESP/ UEMG/ UFVJM/ UFTM
SUL	14	UFPR/ UNILA/ UNIPAMPA/ UFRGS/ UFSC
CENTRO-OESTE	4	UNB (1) ² /UFG
TOTAL	65	32

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Ressalta-se, ainda, que no curso da Universidade de Brasília/ Unb foi possível identificar dois projetos pedagógicos, um vinculado ao curso diurno e outro ao noturno. Outro caso refere-se a Universidade Federal de Alagoas/ UFAL em que se identificou dois projetos, referentes a dois campi distintos da instituição.

As intensas transformações que ocorreram a partir dos anos 1990 no Brasil, incidiram sobre todos os âmbitos da sociedade. Desse modo, adotou-se esse

período como marco para estabelecer a amostra da pesquisa pois além de representar a maior concentração de cursos também constitui um momento importante para o objeto de estudo. Conforme analisado no capítulo anterior.

Destarte, após o primeiro mapeamento, que resultou nos dados apresentado na tabela 03 (acima), elencou-se como critério para definição da amostra os projetos referentes aos cursos que surgiram depois de 1996. Logo, dos 32 (trinta e dois) projetos encontrados, chegou-se ao quantitativo de 14 (quatorze) que pertenciam a cursos criados antes de 1996, e 18 (dezoito) depois. Conforme apresenta a tabela 04 (abaixo).

TABELA 04
Projetos político-pedagógicos

REGIÃO	PROJETOS PEDAGÓGICOS	ANTES DE 1996	DEPOIS DE 1996
Norte	3	0	3
Nordeste	12	9	3
Sudeste	9	3	6
Sul	5	1	4
Centro-Oeste	3	1	2
Total	32	14	18

Fonte: Elaboração própria, 2018.

No que diz respeito a distribuição dos projetos nos dois marcos temporais, verifica-se que a maioria dos PPP do nordeste correspondem a cursos criados antes de 1996; enquanto na região sudeste os PPP concentram-se nos cursos depois de 1996. Da região norte, todos projetos encontrados correspondem a cursos que surgiram depois de 1996. Ver tabela 04 (acima).

Nesse interim, os critérios para construção da amostragem levaram à um quantitativo de 18 (dezoito) projetos políticos pedagógicos, dentre os 40 (quarenta) cursos que surgiram depois de 1996.¹⁵ Assim, tem-se uma representatividade de 45% dos cursos desse período histórico.

De acordo com a tabela 05 (abaixo), tem-se que dos 18 (dezoito) cursos que compõe a amostra existe uma maior concentração nos anos de 2006 e 2009, com 05 (cinco) em cada. Dado que está em consonância com o gráfico 04, apresentado

¹⁵ Conferir tabela 02 “Cursos por região”, no capítulo II.

no capítulo anterior, que situa o maior surgimento de cursos entre os anos de 2006 e 2010.

Além disso, constata-se que as instituições que englobam a amostra da pesquisa são predominantemente federais, com um total de 15 (quinze), enquanto as outras 3 (três), correspondem a universidades estaduais, sendo elas: Universidade Estadual de Roraima; Universidade Estadual de Minas Gerais e Universidade de Pernambuco.

TABELA 05
Amostra da pesquisa / instituições

REGIÃO	NÚMERO DE PPP	INSTITUIÇÕES/ANO
Norte	3	UERR (2006) UFT (2007) UFPA (2009)
Nordeste	3	UFAL (2006) UFRB (2007) UPE (2012)
Sudeste	6	UFRRJ (2015) UNIRIO (2009) UNIFESP (2009) UEMG (2008) UFVJM (2006) UFTM (2009)
Sul	4	UFPR (2006) UNILA (2015) UNIPAMPA (2006) UFRGS (2009)
Centro-Oeste	2	UFG (2008) UNB (2010)
Total	18	---

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Na região norte localizou-se os PPP de três instituições, sendo elas: a Universidade Estadual de Roraima (Boa Vista), Universidade Federal do Tocantins (Miracema) e a Universidade Federal do Pará (Breves).

A região nordeste também conta com três PPP, vinculados as seguintes instituições: Universidade Federal de Alagoas (Palmeira dos Índios), Universidade

Federal do Recôncavo da Bahia (Cachoeira) e Universidade de Pernambuco (Palmares).

A região sudeste encontra-se com o maior número de PPP, das respectivas instituições: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Seropédica), Universidade do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro), Universidade Federal de São Paulo (Santos), Universidade Estadual de Minas Gerais (Carangola), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (Teófilo Otoni) e Universidade Federal do Triângulo Mineiro (Uberaba). Assim sendo, apresenta um total de 06 (seis) projetos sendo, três do estado de Minas Gerais, dois do Rio de Janeiro e um de São Paulo.

A região sul conta com quatro PPP nas respectivas instituições: Universidade Federal do Paraná (Matinhos), Universidade Federal da Integração Latino Americana (Foz do Iguaçu), Universidade Federal do Pampa (São Borja) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre). As duas primeiras localizadas no estado do Paraná e as outras no Rio Grande do Sul.

O centro-oeste é representado por dois PPP, um da Universidade Federal de Goiás (Cidade de Goiás) e o outro da Universidade de Brasília (Brasília).

Nesse interim, os elementos que embasam as análises desse capítulo dizem respeito aos projetos políticos pedagógicos que compõe a amostra da pesquisa, com representatividade de 13 (treze) estados do território brasileiro.

3.3 Projetos Políticos Pedagógicos: análise dos aspectos gerais

Em termos gerais, entende-se que projeto tem a finalidade de orientar algo que será realizado, logo, serve como norte para ações futuras e é fruto da capacidade teleológica do homem. Articula-se com os objetivos e prioridades de uma coletividade a fim de estabelecer caminhos para construção de uma nova realidade.

No que tange ao Projeto Político-Pedagógico “consiste numa proposta de formação profissional caracterizada como um conjunto de ações e estratégias que expressam as diretrizes políticas, pedagógicas e técnicas de um Curso de Graduação.” (SILVA, 2004, p.35).

A construção do projeto deve se amparar em concepções teóricas e na busca pelo aperfeiçoamento da formação de seus diferentes atores. Esse panorama busca

promover a adesão dos sujeitos às novas práticas educativas. Em outros termos, “O Projeto Pedagógico como elemento norteador/sinalizador do caminho para se alcançar a nova universidade, o novo mundo, deve contar com sujeitos, tempos e ações articulados com vistas à construção do futuro ou daquilo que deverá vir a ser.” (ForGrad, 1999, p.17).

Nesse quesito, reafirma-se a concepção de que ele deve ser construído de forma coletiva, com participação ativa da comunidade, pois as diferentes perspectivas possibilitam a construção de um projeto amplo e rico. Além disso, ao tornar a proposta atrativa é possível promover uma postura comprometida por parte dos seus agentes, ao passo que é construída uma relação de identidade.

Essa perspectiva caracteriza a metodologia para uma construção participativa e coletiva do projeto. Segundo Longhi e Bento (2006, p. 174)

De acordo com a forma como procuramos conceituar a importância e relevância de um Projeto Político-Pedagógico, não caberia uma construção autoritária e hierárquica. Isso porque compreendemos a escola não como lugar somente de transmissão de conhecimento, e sim como lugar privilegiado para realizar um trabalho pedagógico muito mais amplo visando à formação integral dos cidadãos e buscando o exercício da cidadania por meio da participação e reflexão da realidade da comunidade escolar.

Assim, a participação de diferentes atores na construção dos PPP oportuniza a produção coletiva, essa preocupação torna-se perceptível ao analisar os projetos. Conforme pode ser observado essa recomendação nos fragmentos¹⁶ dos projetos pedagógicos da Universidade Federal de Goiás/UFG, Universidade de Brasília e da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.¹⁷

Apresentar o Projeto Político Pedagógico do primeiro Curso de Serviço Social público do Estado de Goiás, inserido no Campus Cidade de Goiás da Universidade Federal de Goiás, reveste-se de uma importância e responsabilidade. Mas, além disso, **é o resultado de um projeto construído a várias mãos, de uma construção coletiva, fruto do envolvimento de inúmeros sujeitos políticos comprometidos com a defesa de uma educação pública e de qualidade**, além de expressar o processo de consolidação do Serviço Social no país. (UFG, 2013, p. 8, grifos nossos).

¹⁶ Com o objetivo de exemplificar e dialogar com as informações contidas nos PPP adota-se como metodologia a apresentação de citações extraídas dos projetos durante as análises.

¹⁷ Os projetos analisados ao longo da pesquisa estão disponíveis para acesso ao público, além disso, os trechos apresentados contêm características que identificam o curso. Dito isso, os nomes das instituições não foram omitidos.

Dessa forma, em 2009, este Departamento vivenciou o processo de avaliação e revisão curricular do Curso de Serviço Social em vigor (diurno), implementado em 2002, e de construção da proposta de Projeto Político Pedagógica do Curso de Serviço Social para o período noturno. Foi promovido **um trabalho concentrado pelos professores do SER e representantes dos discentes, a partir da realização de duas oficinas de trabalho, a primeira em março e a segunda em agosto, além de várias reuniões do Colegiado de Curso do Serviço Social.** (UNB, 2010, p.3, grifos nossos).

Ao apresentar uma proposta de implantação do curso de Serviço Social, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia leva em consideração as orientações das diversas instâncias representativas da categoria em questão, relativas ao seu projeto de formação acadêmico-profissional. Na fase de elaboração da proposta de implantação aqui apresentada, **considerou-se a escuta de representantes formais dos assistentes sociais e a consulta de documentos oficiais produzidos pelas entidades representativas.** Além dessas fontes, **a proposta é igualmente inspirada em outras experiências exitosas em unidades de ensino de Serviço Social no país,** com destaque para aquelas em vigor nas Instituições Federais Ensino Superior (IFES). (UFRB, 2007, p.6, grifos nossos).

Nota-se o destaque para construção coletiva dos projetos, que ocorre de forma processual, envolvendo a participação de diferentes sujeitos (dentre eles alunos, professores, servidores), no movimento de vários encontros e oficinas que objetivam promover discussões para sua elaboração. Além disso, percebe-se que a análise de documentos oficiais e das experiências de outras instituições servem como norte para construção.

Como documentos que balizam a educação, especialmente no nível superior na formação de profissionais para o mercado de trabalho, não é possível pensar na construção dos projetos políticos pedagógicos sem compreender as características sociais, políticas, econômicas e culturais que cercam a realidade social.

O PPP de um curso é, assim, um documento que imprime uma direção com particularidades, apresentando de forma objetiva o funcionamento do curso, determinando suas prioridades, sua inserção no contexto social, econômico e acadêmico da região e do país, a partir dele são estabelecidas as metas e estratégias concretas para assegurar a realização de seus objetivos perante a sociedade na qual está inserido.

Longhi e Bento (2006, p.173) explicam que

O Projeto Político Pedagógico é, portanto, um documento que facilita e organiza as atividades, sendo mediador de decisões, da condução das ações e da análise dos resultados e impactos. Ainda se constitui num retrato da memória histórica construída, num registro que permite à escola rever a sua intencionalidade e sua história.

Assim, as instituições formulam seus projetos sinalizando as demandas e contextos culturais e sociais que justificam a criação dos cursos, como pode ser visualizado nas citações da Universidade Estadual de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Federal da Integração Latino-Americana.

A efetivação do curso de Serviço Social na Unidade Carangola **encontra-se respaldada na demanda por desenvolvimento econômico e social da população da região que reivindica o aprimoramento e a qualificação dos serviços** que se inter-relacionam diretamente com o Serviço Social, bem como no que se refere às **potencialidades que apresenta a região para a implementação de importantes políticas públicas e no campo dos movimentos sociais**. (UEMG, 2015, p.20, grifos nossos).

Pretende-se criar um Curso de Serviço Social **com base nas especificidades regionais e institucionais** que responda aos atuais desafios que a área enfrenta numa sociedade em mudança, abrindo **novos espaços e responsabilidades aos profissionais**. (UFRGS, 2008, p.10, grifos nossos).

A demanda social por um curso que se enquadre na perspectiva aqui descrita e, portanto, muitíssimo significativa, dentro da perspectiva da construção de um **curso voltado a realidade social latino-americana e caribenha em seu conjunto e dentro da perspectiva da atenção particular as demandas sociais da região** na qual a Universidade Federal da Integração Latino-Americana está instalada. (UNILA, 2014, p.8, grifos nossos).

As demandas regionais, associadas com os elementos nacionais e internacionais, motivam a busca pelo aperfeiçoamento profissional com vistas a qualificar os serviços prestados, especialmente aqueles vinculados as políticas sociais.

Tem-se, ainda, a particularidade da UNILA, instituição que envolve a integração entre os países que fazem a fronteira Brasil, Argentina e Paraguai. O contexto da Tríplice Fronteira promove um campo privilegiado e desafiador para análise da realidade social de forma articulada, com vistas a formar profissionais que

tenham uma visão de totalidade e que compreendam a necessidade de uma integração regional.

Nesse sentido, alguns projetos ressaltam a importância da criação do curso para região. A exemplo da Universidade de Brasília que apresenta a relevância do curso noturno para inserção da população trabalhadora na educação superior, e das Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e Universidade Federal de Goiás que destacam o fato de ser o primeiro curso público do estado. Como pode ser observado nos trechos abaixo.

A criação do Curso de Graduação em Serviço Social no período Noturno na Universidade de Brasília representa uma importante contribuição na oferta de vagas de ensino superior públicas na área da graduação em Serviço Social, especialmente no período noturno. **Esse é o primeiro Curso de Serviço Social criado por uma Instituição de Ensino Superior - IES Pública no turno da noite no Distrito Federal - DF.** (UNB, 2010, p.5, grifos nossos).

Apresentar o Projeto Político Pedagógico do **primeiro Curso de Serviço Social público do Estado de Goiás**, inserido no Campus Cidade de Goiás da Universidade Federal de Goiás, reveste-se de uma importância e responsabilidade. (UFG, 2013, p.9, grifos nossos).

Será de grande importância para a sociedade baiana a criação do **primeiro curso de Serviço Social oferecido por uma instituição Pública de ensino**. É importante salientar a relevância teórica e social desse curso, que será o **primeiro oferecido por uma Universidade Pública em toda a Bahia**, único estado do Nordeste que ainda não oferece essa opção. (UFRB, 2007, p.5, grifos nossos).

Cabe ressaltar que alguns projetos sinalizam a relação da criação do curso com o processo de expansão promovido pelo Plano de Restruturação e Expansão das Universidades Brasileiras (REUNI).¹⁸ A exemplo da Universidade Federal de São Paulo que elenca algumas das metas propostas pelo Plano, e da Universidade de Brasília que sinaliza a importância da adesão de forma crítica.

A criação do Curso de Serviço Social na UNIFESP resulta da **política de expansão de vagas** desta Universidade para o ensino superior no Estado de São Paulo. [...] Essa expansão se deu a partir da adesão da UNIFESP ao **Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Brasileiras (REUNI)** que apresentava como meta: ampliar e/ou implantar a abertura de cursos noturnos, ampliar

¹⁸ Ver capítulo II.

a política de permanência estudantil no ensino superior e possibilitar aos jovens a educação superior. (UNIFESP, 2016, p.22, grifos nossos).

[...] o curso de Serviço Social noturno da Universidade de Brasília – UnB, **insere-se em um contexto de expansão do ensino público superior federal a partir do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**. Contudo, cabe ressaltar, que essa adesão procedeu-se de forma crítica, avaliando todas as possíveis implicações de concordar com a ampliação de oferta de novas vagas para alunos de Serviço Social e para a Universidade como um todo. (UNB, 2013, p.4, grifos nossos).

Outro elemento importante na discussão sobre a construção dos projetos diz respeito ao caráter político pois não existe neutralidade nesse processo. Vasconcelos (2004, p.20), afirma que omitir o termo político pode levar a restrição do projeto ao aspecto meramente técnico, retirando a participação de importantes segmentos, como alunos e comunidades. Logo, ser político constitui o direcionamento diante dos conflitos existentes na sociedade.

Nesse íterim, no transcorrer dos PPP percebe-se a definição de valores, dentre eles é notória a defesa de uma educação superior pública e de qualidade, compromissada em promover uma formação profissional que vise a melhoria dos serviços ofertados e das potencialidades existentes nas regiões dos cursos. Como pode ser observado nas citações dos projetos da Universidade Federal do Tocantins, Universidade Federal de Goiás e Universidade Federal do Paraná.

Diante desse cenário, a implantação do curso de Serviço Social na UFT **vem reforçar a concepção de ensino superior de qualidade e público**, atendendo a uma demanda de formação de assistentes sociais na Região Norte, bem como, também **terá o compromisso com a capacitação constante de profissionais graduados** que se encontram atuando profissionalmente em todo o estado do Tocantins. (UFT, 2010, p.14, grifos nossos).

A implantação do curso de Serviço Social na Universidade Federal de Goiás justifica-se ainda pelo **direito da classe trabalhadora ao acesso à educação pública, crítica e de qualidade, fundamentada nos princípios da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão**. Portanto, reafirma-se a importância da criação desse curso como parte do **processo de democratização do acesso às universidades públicas**. (UFG, 2013, p.11, grifos nossos).

Parte-se de uma premissa inquestionável, o serviço público só tem razão de existir se estiver a serviço da população. Portanto, a **Universidade como instituição pública e gratuita tem em seu bojo o compromisso e o dever de empreender esforços, descobertas e serviços, na direção da transformação das condições de vida da população brasileira.** (UFPR, 2010, p.7, grifos nossos).

A indissociabilidade do tripé universitário – ensino, pesquisa e extensão – é defendida como mecanismo para uma formação de qualidade, pois permite uma experiência completa da vida universitária. Ao assumir estes compromissos busca-se a construção de uma educação voltada para as necessidades da sociedade.

Projeto não é algo fechado e concluído pois corresponde à realidade que está em permanente transformação. Nesse sentido, cabe sinalizar a discussão acerca da avaliação dos PPP.

Primeiramente, entende-se que a avaliação, assim como a construção, deve ocorrer de forma coletiva. Caracteriza-se, ainda, como um processo sistemático e contínuo que tem como objetivo a melhoria das propostas. Esses elementos são apresentados em alguns projetos, a exemplo da Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Alagoas e Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

O processo de avaliação do projeto político-pedagógico do curso é de suma importância para o desenvolvimento acadêmico. Nesse sentido, a avaliação será **continua** pautada em um **processo sistemático e de construção de uma cultura avaliativa**, por meios de oficinas e fóruns de avaliação anual do curso, além dos instrumentos avaliativos instituídos no âmbito do Ministério da Educação e UFG. (UFG, 2013, p.64, grifos nossos).

A avaliação do projeto pedagógico deverá ser operacionalizada pelo Colegiado do Curso, em **processo sistemático, formativo e contínuo**, a ser oportunamente planejado e executado a partir da sua aprovação. (UFAL, 2008, p.36, grifos nossos).

Assim, é fundamental uma **avaliação processual** da implementação do projeto pedagógico do curso de serviço social da UFVJM, a qual deve buscar **identificar os avanços, os gargalos e as necessidades de aprimoramento deste projeto, bem como pensar e construir propostas para operacionalização das melhorias propostas.** Cabe destacar que a implementação consequente deste projeto implicará na constituição de mecanismos permanentes para sua discussão, avaliação e acompanhamento através de proposições que deverão ser aprovadas pelo Colegiado do curso. (UFVJM, 2007, p.80, grifos nossos).

Além disso, o processo avaliativo constitui um importante instrumento para identificar os avanços e limites da realidade diante do que foi pensado/projetado, pois entende-se o movimento dialético do real. Em outras palavras, “[...] representa o processo de reflexão permanente sobre as experiências vivenciadas, os conhecimentos disseminados ao longo do processo de formação profissional e a interação entre o curso e os contextos local, regional e nacional. (FORGRAD, 1999, p.21).

Destarte, as novas demandas devem ser analisadas com a participação da comunidade acadêmica visando a melhoria na qualidade do ensino, conforme retrata os PPP da Universidade Federal de Tocantins e Universidade Estadual de Minas Gerais.

A avaliação do Projeto Pedagógico deve ser considerada como **ferramenta construtiva que contribui para melhorias e inovações e que permite identificar possibilidades, orientar, justificar, escolher e tomar decisões em relação às experiências vivenciadas, aos conhecimentos disseminados ao longo do processo de formação profissional e a interação entre o curso e os contextos local, regional e nacional.** [...]. Seus resultados subsidiarão e justificarão reformas curriculares, solicitação de recursos humanos, aquisição de material, etc. Sendo assim, a avaliação do Projeto Pedagógico será bienal, com a **participação da comunidade** para sua readequação e também para servir de retroalimentação do processo e fundamentação para tomada de decisões institucionais, que permitam a **melhoria da qualidade de ensino.** (UFT,2010, p.115, grifos nossos).

Frente às mudanças constantes no mercado de trabalho, às mudanças tecnológicas e às necessidades regionais, **o Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social poderá e deverá ser constantemente reavaliado,** buscando atender a **novas demandas.** Poderá também ser transformado mediante necessidades percebidas pela **IES, pelo corpo docente e discente,** além das mudanças propostas pelo Conselho Estadual de Educação, quando de suas visitas para avaliação. (UEMG, 2015, p.41, grifos nossos).

Contudo percebe-se que as instituições de ensino possuem uma autonomia na construção de seus projetos, partindo das particularidades sociais, econômicas e culturais em que estão inseridas. Entretanto ressalta-se que todas devem respeitar as orientações gerais que as regulamentam, como foi apresentado no capítulo anterior.

A partir dos elementos apresentados no item anterior é possível compreender que os PPP são importantes documentos no direcionamento da formação profissional e caracterizam-se pela participação coletiva na sua construção, pelo caráter político e, ainda, pelas particularidades vinculadas a cada curso.

Dito isto, objetivou-se realizar um quadro geral dos aspectos que constituem os projetos da amostragem, compreendendo a autonomia dos cursos na construção dos PPP. Nesse quesito, tem-se elementos sobre a carga horária dos cursos, o turno dos cursos, a quantidade mínima de períodos para sua integralização e ainda, sobre as instituições que possuem pós-graduação (mestrado/doutorado).

A respeito da carga horária cabe mencionar que a resolução nº 2, de 18 de junho de 2007¹⁹, que dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, apresenta que o curso de Serviço Social deve ser composto por uma carga horária mínima de 3.000h. O quadro 05 (abaixo) retrata o panorama acerca deste item nos referentes projetos.

A maior parte dos cursos possuem a carga horária entre 3.000-3.100h e 3.301-3.400h, o primeiro bloco com um total de 06 (seis) cursos e o segundo com 04 (quatro). Os dois blocos possuem no mínimo um curso de cada região, o que permite afirmar que não existe uma uniformidade na distribuição da carga horária pelas regiões.

Além disso, cabe destacar os cursos da Universidade Federal do Paraná, localizada no sul; e da Universidade Federal de Alagoas (Palmeira dos Índios), situada no nordeste; que têm as duas maiores cargas horária, 3.430h e 3.600, respectivamente.

QUADRO 05
Carga horária dos cursos

CARGA HORÁRIA	NÚMERO	INSTITUIÇÃO	REGIÃO
---------------	--------	-------------	--------

¹⁹ Resolução CNE/CES 2/2007. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de junho de 2007, Seção 1, p. 6.

3.000-3.100	(06)	Universidade Federal do Pará Universidade Federal do Recôncavo da Bahia Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri Universidade Estadual de Minas Gerais Universidade Federal do Rio Grande do Sul Universidade de Brasília (Not.)	Norte/ Nordeste/ Sudeste/Sul/Centro-Oeste
3.101-3.200	(03)	Universidade Federal do Rio de Janeiro Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Universidade Federal do Pampa	Sudeste/Sul
3.201-3.300	(03)	Universidade Federal do Tocantins Universidade de Pernambuco Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Norte/ Nordeste/ Sudeste
3.301-3.400	(04)	Universidade Estadual de Roraima Universidade Federal de São Paulo Universidade Federal da Integração Latino-Americana Universidade Federal de Goiás	Norte/ Nordeste/ Sudeste/Sul/Centro-Oeste
3.401-3.500	(01)	Universidade Federal do Paraná	Sul
3.501-3.600	(01)	Universidade Federal de Alagoas (Palmeira dos Índios)	Nordeste

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Outro dado importante para a caracterização desses cursos é o turno de funcionamento, pois nos últimos anos existiu um crescimento de cursos ofertados no período noturno, o que pode permitir uma mudança no perfil dos estudantes.

QUADRO 06
Turno dos cursos

INSTITUIÇÃO	TURNO DO CURSO	REGIÃO
UERR	Vespertino e/ou Noturno	Norte
UFPA	Vespertino/ Noturno	Norte
UFT	Matutino/Noturno	Norte
UFAL	Vespertino	Nordeste
UFRB	Diurno/ Noturno	Nordeste
UPE	Vespertino	Nordeste
UFRRJ	Matutino/Vespertino	Sudeste
UNIRIO	Noturno	Sudeste
UNIFESP	Vespertino/Noturno	Sudeste
UEMG	Noturno	Sudeste
UFVJM	Noturno	Sudeste
UFTM	Matutino/ Vespertino	Sudeste
UFPR	Noturno	Sul
UNILA	Noturno	Sul
UNIPAMPA	Matutino/ Vespertino	Sul
UFRGS	Noturno	Sul
UFG	Noturno	Centro-Oeste
UNB	Noturno	Centro-Oeste

Fonte: Elaboração própria, 2018.

O quadro 06 (acima) demonstra que a maioria dos cursos são ofertados no período noturno com um total de 13 (treze), seguido dos cursos vespertinos e matutinos com 8 (oito) e 4 (quatro). Ressalta-se que existem instituições que ofertam em mais de um turno, sendo elas a Universidade Estadual de Roraima, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Tocantins, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Universidade Federal de São Paulo, Universidade Federal do Triângulo Mineiro e Universidade Federal do Pampa.

QUADRO 07
Períodos mínimos dos cursos

PERÍODOS (MÍNIMO)	NÚMERO	INSTITUIÇÃO	REGIÃO
07	(01)	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA	NORTE
08	(09)	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (PALMEIRA DOS INDIOS) UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECONCAVO DA BAHIA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MINAS GERAIS UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS	NORDESTE/ SUDESTE/ SUL/ CENTRO-OESTE
09	(07)	UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (NOTURNO)	NORTE/ NORDESTE/ SUDESTE/ SUL/ CENTRO-OESTE
10	(01)	UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA	SUL

Fonte: Elaboração própria, 2018.

No que diz respeito ao número de períodos mínimos para integralização dos cursos, o quadro 07 (acima) retrata que a maioria se concentra entre 08 e 09

períodos, com um quantitativo de 09 (nove) e 07 (sete) cursos, respectivamente. Assim, como na tabela anterior, não existe uma distribuição focalizada por região.

Merece destaque o curso da Universidade Estadual de Roraima com um número mínimo de 07 (sete) períodos enquanto a Universidade Federal da Integração Latino-Americana corresponde a 10 (dez) períodos.

QUADRO 08
Pós-graduação/instituições

INSTITUIÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	REGIÃO
UFPA	Mestrado/ Doutorado	NORTE
UFAL	Mestrado/Doutorado	NORDESTE
UNIFESP	Mestrado	SUDESTE
UFRGS	Mestrado	SUL
UNB	Mestrado/Doutorado	CENTRO-OESTE

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Outro dado a ser observado corresponde as instituições que possuem curso de pós-graduação, de mestrado e/ou doutorado. Diante dos cursos que compõe a amostra notou-se que existe pós-graduação em um de cada região. Ver quadro 08 (acima).

A Universidade Federal do Pará, Universidade Federal de Alagoas e a Universidade de Brasília possuem o curso de mestrado e doutorado, enquanto a Universidade Federal de São Paulo e Universidade Federal do Rio Grande do Sul têm apenas o mestrado.

3.4 Projetos Político-Pedagógicos: análise da dimensão investigativa

Ao longo desse trabalho tem-se realizado um processo de aproximação sucessiva com a dimensão investigativa no Serviço Social. Para tanto, partiu-se da análise dos fundamentos da teoria social crítica para construção da sua concepção, passando em seguida a refletir sobre a trajetória do curso inserida na política de educação brasileira. Diante desse arcabouço o estudo direcionou-se para a

legislação que orienta a profissão, especialmente, os projetos político-pedagógicos, com vistas a analisar como a dimensão investigativa se expressa.

Dito isso, esse tópico visa, prioritariamente, desvendar em quais itens aparecem a dimensão investigativa nos projetos político-pedagógicos analisados. Os itens sugeridos na Resolução nº 15/2002, já citada anteriormente será o norte para agrupar os dados encontrados na pesquisa.

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social/1996, que advogam à formação profissional o dever de desenvolver a capacidade de “[...] realizar pesquisas que subsidiem a formulação de políticas e ações profissionais”. A importância desta dimensão aparece ainda quando o documento trata da organização do curso, estabelecendo as “dimensões investigativa e interpretativa como princípios formativos e condição central da formação profissional e da relação teoria e realidade”.

Cria-se nessa lógica, a afirmativa de que

A postura investigativa é um suposto para a sistematização teórica e prática do exercício profissional, assim como para a definição de estratégias e o instrumental técnico que potencializam as formas de enfrentamento da desigualdade social. Este conteúdo da formação profissional está vinculado à realidade social e às mediações que perpassam o exercício profissional. Tais mediações exigem não só a postura investigativa mas o estreito vínculo com os modos de pensar/agir dos profissionais. (ABESS/CEDEPSS, 1997, p.67).

Nesse sentido, ao analisar os projetos pedagógicos observou-se que a dimensão investigativa aparece em diferentes itens. Por isso a análise segue a estrutura determinada na resolução nº 15 de 2002, que estabelece o perfil dos formandos, competências e habilidades, organização do curso, conteúdos curriculares, estágio supervisionado e trabalho de conclusão de curso, e atividades complementares.

3.4.1 Perfil dos formandos

O perfil dos formandos a ser almejado é descrito como um

Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas de intervenção para seu enfrentamento, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a

inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. (BRASIL, 2002, p.1).

Nesse quesito, entende-se que o assistente social deixa de ser apenas o executor de políticas sociais ao passo em que é reconhecido seu papel na formulação e implementação destas. Exige-se para tanto uma inserção criativa, propositiva e crítica na realidade social. Dessa forma, o profissional deve buscar mecanismos para desvendar a realidade, compreendendo-a dialeticamente em sua totalidade.

Quando se analisa o perfil apresentado nos PPP nota-se que alguns destacam a necessidade de uma capacitação para investigação, da sociedade e da profissão como forma de identificar os limites e as possibilidades da sua atuação profissional. Como pode ser observado nos trechos da Universidade Federal de Goiás e Universidade Federal da Integração Latino-Americana.

[...] a formação do Assistente Social deve contemplar a **capacitação** teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para: [...] b) **investigação sobre a formação histórica e os processos sociais contemporâneos que conformam a sociedade brasileira, no sentido de apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país;** (UFG, 2013, p.16, grifos e supressão nossa).

Trata-se de formar um (a) profissional **capaz de identificar alternativas, avaliar prioridades e apreciar as implicações das soluções escolhidas;** capaz de **compreender o significado social da sua intervenção profissional.** (UNILA, 2014, p.17, grifos nossos).

Nota-se, também, o destaque para a formação de um profissional generalista crítica, embasada na teoria social de Marx, e que esteja comprometido com os valores expressos no Código de Ética de 1993. A esse respeito tem-se as citações da Universidade de Brasília e da Universidade Federal de Alagoas.

[...] crítico, de **formação intelectual e cultural generalista,** competente em sua atuação, com capacidade de inserção criativa e propositiva no conjunto das relações sociais e de mercado; **comprometido com a observância do Código de Ética do Assistente Social.** (UNB, 2013, p.6, grifos e supressão nossa).

Profissional com **formação intelectual e cultural generalista crítica**, referenciada no **conhecimento das ciências sociais e da teoria social de Marx**, habilitado teórica, metodológica e politicamente para atuar nas múltiplas expressões da questão social, com capacidade de inserção criativa e propositiva no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho, e **competência para analisar, decifrar e responder as demandas sócio-históricas dos usuários dos serviços sociais**. (UFAL, 2008, p. 2, grifos nossos).

Destaca-se, aqui, a formação generalista que permite ao profissional uma base para atuar em diferentes espaços sócioocupacionais. Cabe mencionar, ainda, a importância do pluralismo, tanto na formação como o exercício profissional, como estratégia democrática de dialogar com as diferentes correntes do pensamento.

A Universidade Federal do Pampa ressalta a relevância da atitude investigativa para o desvendamento da realidade social e como estratégia para contribuir para a universalização de acesso aos direitos sociais.

Atitude investigativa nos processos de desvendamento e intervenção crítica na realidade social; capacidade para o exercício da pesquisa, desenvolvimento do conhecimento científico, planejamento, execução, gestão e avaliação de políticas públicas a fim de contribuir com a **universalização do acesso aos direitos sociais e com o desenvolvimento local e regional**. (UNIPAMPA, 2016, p.41, grifos nossos).

O perfil dos formandos é delineado pelas legislações que cercam a profissão e direcionam para um profissional propositivo que desvende os limites e possibilidades existentes na realidade.

3.4.2 Competências e habilidades

Na sequência são apresentadas as competências e habilidades a serem desenvolvidas. Essa discussão perpassa pela influência de organismos internacionais, que definem e direcionam as competências necessárias para o mercado de trabalho.

Nesse sentido,

A competência centra-se em conhecimentos, habilidades, comportamentos e atributos pessoais do sujeito, apropriados pela produção capitalista, mediante a aplicação do modelo de

competência. Nesse sentido, o modelo de competência é uma estratégia do sistema capitalista, com objetivos evidentes de organizar e controlar a força de trabalho e determinar o perfil de trabalhador que o mercado demanda. (SANTOS, L. 2016, p.54).

Destarte, as competências e habilidades apresentadas nas diretrizes do MEC/ 2002 são divididas em gerais e específicas. Em relação às competências gerais consta:

A formação profissional deve viabilizar uma capacitação teórico-metodológica e ético política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas, com vistas à

- compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade;
- identificação das demandas presentes na sociedade, visando a formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social;
- utilização dos recursos da informática.

O documento formulado pela comissão de especialistas de Ensino em Serviço Social teve alguns dos seus pontos excluídos, a exemplo da necessidade de uma “[...] apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade e da análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país. ” (MEC, 1999, p.1).

Ao passo em que se percebe a inclusão de itens não sugeridos pela categoria como é o caso da utilização de recursos da informática, retrata-se aqui a inserção de elementos que possuem relação com a características provenientes da modalidade de ensino a distância.

No quesito acerca das competências e habilidades específicas o documento do MEC/ 2002 destaca as capacidades que deverão ser desenvolvidas durante a formação profissional

- elaborar, executar e avaliar planos, programas e projetos na área social;
- contribuir para viabilizar a participação dos usuários nas decisões institucionais;
- planejar, organizar e administrar benefícios e serviços sociais;
- realizar pesquisas que subsidiem formulação de políticas e ações profissionais;
- prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública, empresas privadas e movimentos sociais em matéria relacionada às

políticas sociais e à garantia dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade;

- orientar a população na identificação de recursos para atendimento e defesa de seus direitos;
- realizar visitas, perícias técnicas, laudos, informações e pareceres sobre matéria de Serviço Social.

Nesse segmento também foram omitidos aspectos que estavam presentes na proposta construída pelos especialistas, a exemplo da capacidade de

- Formular e executar políticas sociais em órgãos da administração pública, empresas e organizações da sociedade civil -;
- Exercer funções de direção em organizações públicas e privadas na área de serviço social;
- Assumir o magistério de Serviço Social e coordenar cursos e unidades de ensino;
- Supervisionar diretamente estagiários de Serviço Social. (MEC, 1999, p.2).

Além desses, também foi excluída a competência de o assistente social “Realizar estudos sócio-econômicos para identificação de demandas e necessidades sociais.” (MEC, 1999, p.2). Nota-se o esvaziamento do caráter investigativo do profissional que busca por meio de estudos compreender e promover ações que atendam as reais demandas do público alvo.

Ao analisar os PPP percebe-se que alguns incluem as competências e atribuições privativas previstas na Lei de Regulamentação da Profissão/ 1993, como é o caso da Universidade do Rio de Janeiro e a Universidade Federal de Goiás. A maioria dos projetos elencam as competências da maneira como estão dispostas nas diretrizes curriculares do MEC/2002.

O PPP da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri apresenta algumas competências que merecem destaque, dentre elas:

- **desvelar as diversas expressões da questão social no cotidiano da realidade social, a partir da contextualização crítica das contradições da sociedade burguesa.**
- conhecer os espaços sócio-ocupacionais da profissão.
- **Utilizar-se do aporte teórico-metodológico crítico**, visando identificar as possibilidades de ação do serviço social.
- reconhecer as implicações ético-políticas do trabalho profissional.
- **apreender o significado social da profissão** como fundamento para o trabalho profissional.
- **utilizar a pesquisa como fundamento de interpretação da realidade, possibilitando decifrar as diversas expressões da questão social.**

- articular os fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos como requisitos fundamentais para o exercício de atividades técnico-operativas.
- contribuir para a consolidação de projetos ético-político profissionais.** (UFVJM,2007, p.15, grifos nossos).

Explicitar as contradições da sociedade burguesa e da necessidade de desvelar essa realidade utilizando-se de um aparato teórico crítico demonstra a consonância com o projeto ético-político. Além disso, destaca-se o papel da pesquisa como instrumento para a interpretação da realidade, conforme vem sendo defendido nesse trabalho.

Nesse sentido o PPP da Universidade Estadual de Roraima define as competências como principal diretriz pedagógica na formação dos profissionais, conforme exposto abaixo.

O Curso de Serviço Social **tem como principal diretriz pedagógica a aprendizagem por competências**, desenvolvimento de habilidades e resolução de problemas buscando capacitar o acadêmico por meio de **formação cognitiva, crítica e humanística**, de modo que se torne capaz de agir dentro das diversas situações que lhes forem impostas, **de modo a utilizar, integrar, produzir e mobilizar os conhecimentos adquiridos, apoiando-se neles, mas sem limitar-se aos mesmos, tornando-se pró-ativo no desenvolvimento de sua profissão.** (UERR, 2006, p.3, grifos nossos).

As competências e habilidades caracterizam-se, também, por apresentarem as requisições do mercado de trabalho para o futuro profissional. Destaca-se, aqui, o caráter contraditório que cerca o serviço social, pois além de responder as demandas da classe trabalhadora também está atendendo ao papel do Estado de regulador e promovedor da ordem social.

3.4.3 Organização do curso (princípios)

No tocante a organização do curso as diretrizes do MEC (2002, p.2, grifos nossos) estabelecem a:

- Flexibilidade dos currículos plenos, integrando o ensino das disciplinas com outros componentes curriculares, tais como: oficinas, seminários temáticos, estágio, atividades complementares;

- rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta;
- **estabelecimento das dimensões investigativa e interpretativa como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade;**
- presença da interdisciplinaridade no projeto de formação profissional;
- exercício do pluralismo teórico-metodológico como elemento próprio da vida acadêmica e profissional;
- respeito à ética profissional;
- indissociabilidade entre a supervisão acadêmica e profissional na atividade de estágio.

A esse respeito, também se percebe a existência de alterações por parte do MEC para com a proposta dos especialistas, inclusive na nomenclatura haja vista o documento produzido pelos especialistas da Abepss definir como princípios enquanto o MEC denomina como componentes para organização do curso.

Além disso, não contempla princípios como a “adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade; indissociabilidade das dimensões de ensino, pesquisa e extensão.” (MEC, 1999, p.2-3).

No que trata do pluralismo foi omitido a necessidade de debater as diferentes tendências que constituem a produção das ciências humanas e sociais, sobre a ética foi sinalizado apenas o seu respeito, sem sinaliza-la como um princípio que deve perpassar toda a formação profissional. (MEC, 1999).

O estabelecimento da dimensão investigativa e interventiva como princípios formativos é crucial para compreende-las como uma unidade que deve estar articulada durante toda a formação profissional. Permitindo, assim, a relação da teoria com a realidade, superando a sua falsa dicotomia.

No item acerca dos princípios o PPP da Universidade Federal do Tocantins define que

A direção social deste curso em consonância com o Projeto Ético Político da profissão apoia-se no **desenvolvimento das competências teórico-metodológica, ético-política e técnico operativa**, reconhecendo que a intervenção profissional está voltada para os processos sociais e demandas emergentes, além de demonstrar **capacidade de análise de conjuntura, de instituições, de relações de forças presentes na contemporaneidade numa perspectiva de historicidade**. (UFT, 2010, p.15).

Cabe destacar o trecho do PPP da Universidade Federal de São Paulo que elenca outros princípios, dentre eles o que enfatiza o papel da pesquisa para a formação de profissionais críticos e propositivos.

A indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, entendidos como os pilares de sustentação da universidade, em seus diferentes níveis. Desta forma, **pesquisa e extensão são vistas como indissociáveis do processo ensino aprendizagem. A pesquisa realimenta o processo de ensino na busca de respostas para as diferentes inquietações encontrando no próprio ensino um campo fecundo de alimentação.** A extensão possibilita a aproximação dos estudantes e docentes à realidade local e regional, através da prática de busca de respostas aos temas candentes da realidade social, alimentando os currículos e possibilitando novas pesquisas;

A **pesquisa como elemento impulsionador do ensino e da extensão** toma um **papel central no processo de formação de profissionais críticos e propositivos.** (UNIFESP, 2016, p.33, grifos nossos).

Os projetos, majoritariamente, apresentam a mesma redação do documento, exemplificando,

Reconhecimento da **dimensão investigativa e da reflexão crítica como condição central para a formação ativa do aluno** e para o desenvolvimento de suas habilidades operativo profissionais (UNB, 2013, p. 10, grifos nossos).

Os princípios explicitam e orientam o direcionamento social do curso, ao apresentar seus valores e compromissos. Dessa forma, identificar a dimensão investigativa como crucial na formação profissional destaca a sua importância para uma formação crítica e propositiva.

3.4.4 Conteúdos curriculares (núcleos de fundamentação)

Os conteúdos curriculares, denominado no documento de 1996 como núcleos de fundamentação ²⁰ caracterizam-se como um dos princípios avanços das diretrizes curriculares, pois

²⁰ “As limitações nos conteúdos dos núcleos de fundamentação são expressivas. De maneira geral, retirou-se a categoria trabalho como eixo central da formação, o que permitiria compreender o papel do conhecimento e da pesquisa para a formação e exercício profissional; não trata da “questão social” como objeto da intervenção ou como base fundante para compreensão da emergência da

Propõe-se uma lógica curricular inovadora, que supere a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem, e permita uma intensa convivência acadêmica entre professores, alunos e sociedade. Este é, ao mesmo tempo, um desafio político e uma exigência ética: construir um espaço por excelência do pensar crítico, da dúvida, da investigação e da busca de soluções. Esta nova estrutura curricular deve refletir o atual momento histórico e projetar-se para o futuro, abrindo novos caminhos para a construção de conhecimentos, como experiência concreta no decorrer da própria formação profissional. (ABEPSS, 1996, p.9).

Os núcleos foram construídos com o objetivo de articular o conjunto de conhecimento durante a formação profissional, superando uma visão fragmentada. Eles estão distribuídos em três núcleos, que juntos permitem uma visão de totalidade da sociedade, do homem e da profissão inserida na divisão sociotécnica do trabalho. São eles: 1- Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; 2- Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira. 3- Núcleo de fundamentos do trabalho profissional.

Em síntese, o primeiro núcleo é voltado ao ser social como uma totalidade histórica, analisando os componentes da vida social. O segundo núcleo abrange o conhecimento dos elementos econômicos, sociais, políticos e culturais que perpassam a sociedade brasileira, com suas particularidades históricas. O terceiro núcleo direciona-se para o Serviço Social como uma especialização do trabalho, apreendendo o conjunto de características que cercam a sua institucionalização e desenvolvimento enquanto profissão. (ABEPSS, 1996).

A nova lógica curricular busca integrar o processo de conhecimento por meio de diferentes estratégias de ensino (disciplinas, oficinas, seminários temáticos, etc.), como pode ser visto nas diretrizes homologadas pelo MEC (2002, p.2),

Os núcleos englobam um conjunto de conhecimentos e habilidades que se especifica em atividades acadêmicas, enquanto conhecimentos necessários à formação profissional. Essas atividades, a serem definidas pelos colegiados, se desdobram em disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares e outros componentes curriculares.

profissão e das requisições postas ao Serviço Social; não trata das classes sociais, seu movimento e diferenças, assim como não afirma como primordial conhecer o movimento das “classes subalternas”; não trata da constituição do Estado brasileiro e dos diferentes projetos societários em disputa. Isso implica no não entendimento das relações sociais que condicionam o exercício profissional, o papel dos empregadores, recursos sociais, materiais, humanos a articulação do assistente social com os demais trabalhadores. Consequentemente, isso afeta o entendimento das dimensões do Serviço Social e de suas competências.” (CHAVES, 2012, p.152-153).

No que diz respeito a dimensão investigativa, percebe-se que deve ser transversal durante a formação, logo insere-se nos três núcleos. O primeiro núcleo é responsável

[...] por explicar o processo de conhecimento do ser social, enfatizando as teorias modernas e contemporâneas. O tratamento das diferentes filosofias e teorias tem como perspectiva estabelecer uma compreensão de seus fundamentos e da articulação de suas categorias, o que supõe eliminar a crítica *a priori* ou a negação ideológica das teorias e filosofias, sem o necessário conhecimento de seus fundamentos. (ABEPSS, 1996, p.10, grifos originais).

Dessa forma, conhecer as diferentes linhas de conhecimento visa permitir o suporte teórico para desvendar a realidade social e avançar para análise dos conteúdos previstos no segundo núcleo que “[...] implicam em uma constante e atenta análise conjuntural da sociedade brasileira, em sua inserção internacional, tendo em vista o acompanhamento dos processos sociais em curso, geradores das múltiplas manifestações da questão social.” (ABEPSS, 1996, p.11, supressão nossa).

No que tange ao terceiro núcleo percebe-se um maior destaque para a dimensão investigativa como constitutiva do exercício profissional. Pois,

A postura investigativa é um suposto para a sistematização teórica e prática do exercício profissional, assim como para a definição de estratégias e o instrumental técnico que potencializam as formas de enfrentamento da desigualdade social. Este conteúdo da formação profissional está vinculado à realidade social e às mediações que perpassam o exercício profissional. Tais mediações exigem não só a postura investigativa mas o estreito vínculo com os modos de pensar/agir dos profissionais. (ABEPSS, 1996, p.13-14).

Nos PPP analisados percebeu-se, majoritariamente, a presença das definições apresentadas no documento da ABEPSS sobre os núcleos de fundamentação.

3.4.5 Estágio supervisionado e trabalho de conclusão de curso

Conforme Lewgoy (2013, p.86, grifos não originais),

Pensar o estágio por meio de suas relações e processos é um desafio, pois implica analisar dialeticamente o seu fazer pedagógico,

o que *inclui postura investigativa* diante dos elementos novos que se apresentam à universidade nos aspectos referentes à formação. Isso possibilita a alunos e supervisores participarem do processo de objetivação e apropriação do conhecimento da realidade.

Cabe destacar, ainda, os desafios para a efetivação da dimensão investigativa no dia a dia do exercício profissional e durante estágio supervisionado, dentre eles a imediatividade e o pragmatismo que muitas vezes se tornam recorrentes, devido ao grande número de demandas postas ao Serviço Social e as condições de trabalho a partir das quais e com as quais o profissional executa suas atribuições. É fundamental compreender o *solo histórico* em que o Serviço Social está inserido e as implicações que interferem na materialidade do seu projeto profissional, ora apresentado como hegemônico.

Vale registrar, ainda, a Política Nacional de Estágio (PNE–ABEPSS) de 2010, entendida como uma construção coletiva da categoria que constitui a profissão, e que cumpre o papel fundamental de “[...] balizar os processos de mediação teórico-prática na integralidade da formação profissional do assistente social.” (ABEPSS, 2010, p.1). Ela simboliza um avanço para o debate e como mecanismo de defesa do estágio enquanto um momento importante e único da formação profissional em Serviço Social.

Nesse sentido, a PNE/2010 vincula-se ao referencial teórico que embasa o projeto ético-político da profissão, e constitui o estágio como um

[...] instrumento fundamental na formação da análise crítica e da capacidade interventiva, propositiva e investigativa do (a) estudante, que precisa apreender os elementos concretos que constituem a realidade social capitalista e suas contradições, de modo a intervir, posteriormente como profissional, nas diferentes expressões da questão social [...]. (ABEPSS, 2010, p.11, supressão nossa).

Registra-se, portanto, o estagiário/ futuro profissional enquanto “sujeito investigativo, crítico e interventivo”, que tem como atribuição

[...] conhecer e compreender a realidade social, inserido no processo de ensino-aprendizagem, construindo conhecimentos e experiências coletivamente que solidifiquem a qualidade da formação profissional, identificando as relações de força, os sujeitos, as contradições da realidade social. (ABEPSS, 2010, p.20).

Evidencia-se, aqui, a preocupação com um processo formativo que apresente a pesquisa como eixo estruturante e transversal. Ou seja, “o estágio supervisionado como atividade que agrega formação e exercício profissional precisa contemplar todas as dimensões do fazer profissional (teórico-metodológica, ético-política, técnico-operativa e *investigativa*). (ABEPSS, 2010, p.40, grifos nossos).

O projeto da Universidade Federal do Paraná ao falar do estágio supervisionado destaca a relação das respostas interventivas com o princípio investigativo, com o pressuposto de que é necessário conhecer para agir.

As orientações mencionadas quando se referem à **necessária observação para o conhecimento e compreensão, tanto do objeto profissional quanto da realidade sócio-institucional, bem como a necessidade de construção de respostas interventivas que sejam indissociáveis do princípio investigativo**, são consoantes ao projeto pedagógico da UFPR - Setor Litoral, à medida que este concebe o processo formativo nos momentos de conhecer e compreender, compreender e propor, propor e agir. (UFPR, 2010, p.71, grifos nossos).

Enquanto isso, o PPP da Universidade Federal de Goiás e da Federal da Integração Latino-Americana ressaltam o estágio supervisionado como espaço privilegiado para integração da formação profissional, uma vez que permite a articulação entre as dimensões investigativa e interventiva, além de perpassar o caráter ético-político.

O **estágio supervisionado** é o espaço fundamental para garantir a **integralidade da formação profissional**, onde se problematiza a relação entre Serviço Social e realidade sócio-histórica **articulando as dimensões investigativa e interventiva e suas implicações éticas e políticas**. (UFG, 2013, p.47, grifos nossos).

Portanto, o **estágio se constitui num instrumento fundamental na formação da análise crítica e da capacidade interventiva, propositiva e investigativa do(a) estudante**, que precisa apreender os elementos concretos que constituem a realidade social capitalista e suas contradições, **de modo a intervir, posteriormente como profissional**, nas diferentes expressões da questão social, que vem se agravando diante do movimento mais recente de colapso mundial da economia, em sua fase financeira, e de desregulamentação do trabalho e dos direitos sociais. (UNILA, 2014, p. 36, grifos nossos).

O Trabalho de Conclusão de Curso é descrito como

[...] uma exigência curricular para obtenção de diploma no curso de graduação em serviço Social. Deve ser entendido como um momento

de síntese e expressão da totalidade da formação profissional. É o trabalho no qual o aluno sistematiza o conhecimento resultante de um processo investigativo, originário de uma indagação teórica, preferencialmente gerada a partir da prática do estágio no decorrer do curso. (ABEPSS, 1996, p.19).

Assim, os PPP sinalizam o papel do TCC como um produto que sintetiza o processo de aprendizagem e de articulação entre teoria e prática, conforme expõem os trechos da Universidade Federal do Paraná e da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

É desenvolvido simultaneamente ao período letivo, representando um **momento de síntese e de expressão da totalidade dos processos de aprendizagem** e de formação profissional do estudante. (UFPR, 2010, p.72, grifos nossos).

O Trabalho de Conclusão de Curso - TCC pode ser definido como um **processo de ensino-aprendizagem materializado na expressão da práxis oriunda da articulação teórico-prática** e, como tal, demonstra a capacidade do aluno apreender a realidade. Trata-se de momento singular do desenvolvimento de competências e habilidades advindas do **processo que se materializa na produção e socialização do conhecimento**, amplamente difundidos e presentes na pesquisa social, e que são materializados no campo da formação e da intervenção profissional em serviço social. (UFTM, 2014, p.57, grifos nossos).

O desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso permite que o aluno materialize o processo de conhecimento, pois busca desvelar a realidade com base na bagagem teórica que foi apreendida ao longo do curso. Além disso, participa da construção e socialização do conhecimento.

3.4.6 Atividades complementares

As diretrizes curriculares publicadas pelo MEC (2002, p.3) definem que

As atividades complementares, dentre as quais podem ser destacadas a monitoria, visitas monitoradas, iniciação científica, projeto de extensão, participação em seminários, publicação de produção científica e outras atividades definidas no plano acadêmico do curso.

Desta forma, elas oportunizam uma dinamicidade para o processo de conhecimento, além de afirmarem a dimensão investigativa como princípio formativo, conforme retratam os PPP da Universidade Estadual de Roraima e da Universidade Estadual de Minas Gerais.

As Atividades Pedagógicas Complementares são constituídas por atividades de pesquisa e extensão, produção científica, visitas monitoradas, monitoria, participação em encontros, seminários e congressos com apresentação de trabalho, realizadas ao longo do curso. As **atividades formativas básicas têm por objetivo dar relevância às atividades de pesquisa e extensão, afirmando a dimensão investigativa como princípio formativo e como elemento central na formação profissional e da relação entre teoria e realidade.** (UERR, 2006, p.8, grifos nossos).

As atividades complementares caracterizam-se como importantes **mecanismos de valorização das atividades extra-muro**, como parte do conhecimento necessário do cidadão e profissional assistente social. (UEMG, p.2015, p.56, grifos nossos).

Diante do exposto ao longo desse capítulo, percebe-se a necessidade de discutir sobre o projeto político-pedagógico como um importante mecanismo de defesa de uma educação de qualidade e voltada para as reais demandas da sociedade.

Nesse íterim, Iamamoto (2008, p.233, grifos originais) destaca que o maior desafio é tornar o projeto profissional do Serviço Social,

“[...] um guia efetivo para o exercício profissional e consolidá-lo por meio de sua implementação efetiva, ainda que na contramão da maré neoliberal, a partir de suas próprias contradições e das forças políticas que possam somar na direção por ele apontada”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que o percurso da pesquisa permitiu alcançar o objetivo proposto: analisar a dimensão investigativa durante a formação profissional a partir prioritariamente de projetos político-pedagógicos para os cursos públicos presenciais de Serviço Social. Para atingi-lo, foram definidos três objetivos específicos: contextualizar o debate acerca da dimensão investigativa na literatura em geral e no Serviço Social; mapear a trajetória sócio-histórica da dimensão investigativa na profissão; identificar a dimensão investigativa no aparato legal (Lei de Regulamentação da profissão nº 8.662/1993; Diretrizes Gerais do curso de Serviço Social da ABEPSS/1996, Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social/ Comissão de Especialistas em Ensino e Serviço Social/1999, Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social/MEC/2002 e a Política Nacional de Estágio (PNE) /2010) do Serviço Social e apreender a sua presença nos projetos pedagógicos dos cursos.

Para responder ao primeiro objetivo específico foi realizado uma contextualização sobre a dimensão investigativa a partir da teoria social crítica, além disso, teve uma preocupação em refletir sobre os níveis de conhecimento, destacando o nível da razão dialética como o mais alto. Além de apresentar a relação entre essência e aparência dos fenômenos, elencando o ato investigativo diante desse processo. Orientando a análise para construção da concepção de dimensão investigativa.

O segundo objetivo proposto foi mapear a trajetória sócio-histórica da profissão articulada com a política de educação, destacando as transformações da política de educação na sociedade brasileira e seus rebatimentos na formação profissional do assistente social.

No terceiro objetivo, realizou-se a análise do papel do projetos político-pedagógicos para a formação profissional e a presença da dimensão investigativa ao longo deles. Nesse quesito foi abordado os principais documentos legais da profissão, dentre eles: à Lei de Regulamentação da Profissão (8.662, de 1993); o Código de Ética Profissional, também de 1993; as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social, de 1996; a recente Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) de 2010, além de resoluções instituídas ao longo dos anos pela categoria.

Observou-se que a dimensão investigativa aparece em diferentes itens do projeto político pedagógico, não há homogeneidade, existe autonomia de cada unidade de formação acadêmica na elaboração e forma de apresentar o projeto desde que contemple os itens. Ressalta-se que a dimensão investigativa não se apresenta numa disciplina específica, mas está perpassando diferentes momentos da formação profissional.

Dessa forma, sobre as questões que nortearam esta investigação, ressalta-se que os resultados responderam, à medida que existiu um movimento de aproximação sucessiva com o objeto de estudo, ao longo de todo trabalho, desde os fundamentos teóricos do ser social, perpassando pelas determinações sócio-históricas da profissão no contexto brasileiro, até a análise mais detalhada do projeto político pedagógico como um importante instrumento para balizar a formação profissional e a presença da dimensão investigativa.

Entretanto, destaca-se a necessidade de um maior aprofundamento acerca da dimensão investigativa, haja vista, a literatura que trata da mesma ainda ser incipiente. Além disso, percebe-se que muitas das vezes a sua concepção é dada como pressuposta, não existindo um detalhamento e reflexão sobre ela.

Ressalta-se os projetos como importantes documentos que refletem o movimento de uma coletividade na construção de cursos que mantêm compromissos com a realidade social. No entanto, entende-se que é preciso avançar nessa investigação, com vistas a identificar elementos que se revelam no cotidiano desses cursos.

Assim ao final desse trabalho, chama-se atenção para alguns questionamentos oriundos do processo de pesquisa. São eles: A estrutura curricular está refletindo a dimensão investigativa como princípio formativo? Como vem sendo a implantação desses projetos no cotidiano da formação profissional? Quais os impactos do processo de mercantilização da educação na consolidação dos PPP? O perfil dos egressos está se concretizando como exposto nos projetos? A atual conjuntura permite uma avaliação dos projetos? Quais os principais desafios enfrentados pelos cursos? São questionamentos que sinalizam perspectivas de realização de novas pesquisas.

Por fim, destaca-se a importância de discutir a conexão entre a dimensão investigativa e a interventiva, com vistas a buscar estratégias de ações qualificadas e consoantes com o projeto ético-político da profissão.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. G. de. **Serviço Social e Filosofia: das origens à Araxá**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

BAPTISTA, M. V. **A investigação em Serviço Social**. São Paulo; Veras editora; Lisboa [Portugal]: CPIHTS – Centro Português de investigação em História e Trabalho Social, 2006.

BARROCO, M. L. S. **Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____; TERRA, S. H. **Código de Ética do/a Assistente Social comentado**. Conselho Federal de Serviço Social – CFESS (Org.). São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social**. Resolução nº 15, de 13 de março de 2002.

BRASIL Constituição (1988). Lei nº 6.662, de 7 de junho de 1993. Lei de regulamentação da profissão de assistente social. Dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1993.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: abr. 2018.

BEHRING, E.R.; BOSCHETTI, I. Serviço Social e política social: 80 anos de uma relação visceral. In: SILVA, M. L. de Oliveira e. (org.). **Serviço Social no Brasil: história de resistências e de ruptura com o conservadorismo**. São Paulo: Cortez, 2016.

BOSCHETTI, I. Implicações da reforma do ensino superior para a formação do assistente social: desafios para ABEPSS. **Temporalis**. Brasília: ABEPSS, n. 1, jul. 2004. p. 81-98.

BOURGUIGNON, J. A. **A particularidade histórica da pesquisa no Serviço Social**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

CHAVES, C. N. **Serviço Social e Produção de conhecimento: o papel da pesquisa para o projeto de formação**. Dissertação - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CISLAGHI, J. F. **A formação profissional dos assistentes sociais em tempos de contrarreformas do ensino superior: o impacto das mais recentes propostas do governo Lula**. In: Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo. Cortez, nº 105, abr/jun 2011.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERRAREZ, C. S. Mercantilização da educação superior brasileira e a formação profissional do Serviço Social. **Temporalis**. Brasília: ABEPSS, jan./jun. 2016. p.79-103.

FLICK, U. Posturas teóricas subjacentes à pesquisa qualitativa. In: **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3ª. Ed. Porto Alegre: ARTMED, 2009, p.68-82.

FRAGA, C. K. A atitude investigativa no trabalho do assistente social. **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n.101, p.40-64, jan./mar. 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUERRA, Y. A dimensão investigativa no exercício profissional. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

_____. **A instrumentalidade no trabalho do assistente social**. Capacitação Em Serviço Social e Política Social, v. 4, p. 53-63, 2000.

IAMAMOTO, M. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____.; CARVALHO, R. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil**. São Paulo: Cortez/ Celats, 2006.

KAMEYAMA, N. A trajetória da produção de conhecimento em Serviço Social: avanços e tendências (1975-1997). In: **Caderno ABESS**, São Paulo, nº 8, 1998.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LESSA, S. **O processo de produção/reprodução social: trabalho e sociabilidade**. Capacitação Em Serviço Social e Políticas Públicas Módulo 2, CEAD-UNB, p. 20-33, 1999.

LEWGOY, A. O estágio supervisionado em Serviço Social: desafios e estratégias para a articulação entre formação e exercício profissional. **Temporalis**. Brasília: ABEPSS, ano 13, n. 25, jan./jun. 2013. p. 63-90. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/4850/4143>>. Acesso em: dez.2017.

_____. TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LOGHI, S. R. P; BENTO, K.L, **Projeto Político Pedagógico uma construção coletiva**. Revista de divulgação técnica-científica do ICPG, vol.3-n, 9de jul.dez. /2006.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 3.ed. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MEC-SESU. Coordenação da Comissão de Especialistas de Ensino. Comissão de Especialistas de Ensino (CCEE). Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social (Coness). Diretrizes Curriculares. Curso Serviço Social. Brasília, fevereiro de 1999.

MIOTO, R. C. T.; LIMA, T. C. S. de Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál. Florianópolis** v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007.

MIRA, M. L.G. **A dimensão investigativa e a pesquisa em serviço social: condicionantes da formação em instituições de ensino superior do município de São Paulo**. Tese - Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MONTAÑO, C. E. **A Natureza do Serviço Social**. Cortez, São Paulo, 2007.

MORAES, C. A. de S. **O Serviço Social brasileiro na entrada do século XXI: formação, trabalho, pesquisa, dimensão investigativa e a particularidade da saúde**. Tese - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

NETTO, J. P. Introdução ao método da teoria social. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

_____. Razão, ontologia e práxis. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo: Cortez, ano XV, n. 44, abr. 1994.

_____. A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social. In: MOTA, A. E. et al. (Orgs.). **Serviço Social e saúde: formação e trabalho profissional**. São Paulo: Opas: OMS: Ministério da Saúde, 2006.

_____; CARVALHO, M. C B. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ORTIZ, F. G. **O Serviço Social e sua Imagem: avanços e continuidades de um processo em construção**. Tese – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

_____. Notas sobre as diretrizes curriculares: avanços, impasses e desafios. In: GUERRA, Y. et.al. (Org.) **Temas Contemporâneos: o Serviço Social em foco**. São Paulo: Outras expressões, 2013. p.11-32.

PAZ, D. C. **Conhecimento teórico e conhecimento instrumental no Serviço Social: as diferentes concepções de teoria e de prática presentes na profissão**. Dissertação - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PATRIOTA, L. M; NASCIMENTO, D. C. do; FERRIZ, A. F. O.; SILVEIRA, S. A. Reflexões sobre a pesquisa no cotidiano do assistente social. **Serviço Social em Revista** (online). v.15, p.175-196, 2013.

PEREIRA, P. A **Política social**: temas & questões. São Paulo: Cortez, 2008.

PONTES, R. N. Mediação: categoria fundamental para o trabalho do assistente social. In: **Capacitação em Serviço Social e Política Social**, Módulo 4: O trabalho do assistente social e as políticas sociais, CFESS/ABEPSS – UNB, 2000.

SANTOS, C. M. dos. **Na prática a teoria é outra?** mitos e dilemas na relação entre teoria, prática, instrumentos e técnicos no serviço social. 3ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

SANTOS, L. G. G. dos. **A noção de competência no Serviço Social**. Dissertação – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

SILVA, R. S. da. A formação profissional crítica em Serviço Social inserida na ordem do capital monopolista. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, n. 103. São Paulo. jul. /set.2010. p. 405-432.

SIMÕES, José Pedro. Cursos de Serviço Social no Brasil. In: **Serviço Social e Realidade**, Franca, 16 (1), 2007.

TEIXEIRA, J. B.; BRAZ, M. O projeto ético-político do Serviço Social. In: **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. CFESS/ABEPSS/CEAD/Unb. 2009.

TONET, I. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

YAZBEK, M. O significado sócio histórico da profissão. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Serviço Social**: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009, p.125- 142.

APÊNDICES

ESTADO	NÚMERO DE CURSOS	INSTITUIÇÕES
Acre	Não tem curso	----
Alagoas	2	UFAL
Amazonas	2	UFAM
Amapá	Não tem curso	----
Bahia	2	UFBA/UFRB
Ceará	2	UECE/IFCE
D.F.	2	UNB
Espirito Santo	1	UFES
Goias	1	UFG
Maranhão	1	UFMA
Minas Gerais	12	UEMG/UFTM/UFVJM/UFJF/UFV/UFOP/ UNIMONTES/UFU
Mato Grosso Do Sul	Não tem curso	----
Mato Grosso	1	UFMT
Pará	2	UFPA
Paraíba	3	UEPB/UFPB/UECG
Pernambuco	3	UPE/UFPE/FACHUSST
Piauí	1	UFPI
Paraná	10	UEL/UEM/UFPR/UNIOESTE/UNESPAR/UEPG/UNICENTRO/UNILA
Rio De Janeiro	7	UERJ/UFF/UFRRJ/UFRRJ/UNIRIO
Rio Grande Do Norte	2	UERN/UFRN
Rio Grande Do Sul	3	UFRGS/UFSC/UNIPAMPA
Rondônia	Não tem curso	----
Roraima	1	UERR
Santa Catarina	1	UFSC
Sergipe	1	UFS
São Paulo	3	UNESP/FESB/UNIFESF
Tocantins	2	UNITINS/UFT
TOTAL	65 CURSOS	----

Fonte: E-mec, 2017.

ESTADO	INSTITUIÇÕES	LINK- PROJETOS PEDAGÓGICOS
Acre	----	-----
Alagoas	UFAL (2)	UFAL < http://www.ufal.edu.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/ppc-servico-social.pdf/view > < http://www.ufal.edu.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-arapiraca/ppc_sso_palmeira_novembro_2008.pdf/view >
Amazonas	UFAM	NÃO ENCONTREI
Amapá	----	-----
Bahia	UFRB UFBA	UFRB < https://www.ufrb.edu.br/servicosocial/documento/category/3-projetopedagogico > UFBA (NÃO ENCONTREI)
Ceará	UECE IFCE	UECE < http://www.uece.br/servicosocial/index.php/projetopedagogicodocurso > IFCE (NÃO ENCONTREI)
D.F.	UNB (2)	UNB http://www.ser.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11&Itemid=22&limitstart=1
Espírito Santo	UFES	UFES http://www.servicosocial.ufes.br/sites/servicosocial.ufes.br/files/field/anexo/projeto_pedaggico_do_curso_de_servio_social_-_versao_2002.pdf
Goias	UFG	UFG < https://csa.goias.ufg.br/up/782/o/PPC_Oficial_-_Servi%C3%A7o_Social.pdf >
Maranhão	UFMA	UFMA < file:///C:/Users/Livia/Downloads/PROJETO%20%20PEDAG%C3%93GICO%20%20DO%20CURSO%20DE%20SERVI%C3%87O%20SOCIAL%20-%20CONSEP.pdf >
Minas Gerais	UEMG UFTM UFVJM UFJF UFV UFOP UNIMONTES UFU	UEMG < http://intranet.uemg.br/comunicacao/arquivos/Arq20161223155045PP.pdf > UFTM < http://www.uftm.edu.br/servico-social/projeto-pedagogico > UFVJM < http://www.ufvjm.edu.br/prograd/projetos-pedagogicos.html > UFJF (NÃO ENCONTREI) UFV (NÃO ENCONTREI) UFOP (NÃO ENCONTREI) UNIMONTES (NÃO ENCONTREI) UFU (NÃO ENCONTREI)
Mato Grosso Do Sul	----	-----

Mato Grosso	UFMT	UFMT (NÃO ENCONTREI)
Pará	UFPA	UFPA < https://drive.google.com/file/d/0BwBxGTKKXMLjZIJpUTk4VDJpeGM/view >
Paraíba	UEPB UFPB UFCG	UEPB< http://proreitorias.uepb.edu.br/prograd/download/0105-2016-PPC-Campus-I-CCSA-Servico-Social-ANEXO.pdf UFPB<<file:///C:/Users/Livia/Downloads/Rsep10_2017.pdf >> UFCG (NÃO ENCONTREI)
Pernambuco	UPE UFPE FACHUSST	UPE< https://drive.google.com/file/d/0B-xk4rANkn6VQIE5TEJxa2czcmc/view > UFPE (NÃO ENCONTREI) FACHUSST (NÃO ENCONTREI)
Piauí	UFPI	UFPI < http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/cc/arquivos/files/servico_social_bacha.pdf >
Paraná	UFPR UNILA UEL UEM UNIOESTE UNESPAR UEPG UNICENTRO	UFPR< http://www.litoral.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/02/PPC-SERVI%C3%87O-SOCIAL.pdf > UNILA< https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/PPC%20-%20Servi%C3%A7o%20Social%20-%20adendo%20est%C3%A1gio%20n%C3%A3o-obrigat%C3%B3rio.pdf > UEL (NÃO ENCONTREI) UEM (NÃO ENCONTREI) UNIOESTE (NÃO ENCONTREI) UNESPAR (NÃO ENCONTREI) UEPG (NÃO ENCONTREI) UNICENTRO (NÃO ENCONTREI)
Rio De Janeiro	UFRRJ UFRJ UNIRIO UERJ UFF	UFRRJ< http://www.ufrj.br/soc/DOCS/deliberacoes/cepe/Deliberacoes_2015/Delib079CEPE2015.pdf > UFRJ< http://docs.wixstatic.com/ugd/add274_36a09e2e15f5400daaa97b8ce24eddc2.pdf > UNIRIO< http://www.unirio.br/unirio/cchs/ess/documentos/projeto-politico-pedagogico/view > UERJ (NÃO ENCONTREI) UFF (NÃO ENCONTREI)
Rio Grande Do Norte	UFRN UERN	UFRN< https://sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=1622003&key > UERN<file:///C:/Users/Livia/Downloads/PPC%20Servi%C3%A7o%20Social%20-%20Vers%C3%A3o%202013.pdf>
Rio Grande Do Sul	UNIPAMPA UFRGS UFSM	UNIPAMPA< http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/servicosocial/projeto-pedagogico-do-curso/ > UFRGS< http://www.ufrgs.br/psicologia/graduacao/servico-social/curso-1/projeto-pedagogico-1 > UFSM (NÃO ENCONTREI)
Rondônia	----	-----

Roraima	UERR	UERR < https://drive.google.com/drive/folders/0B03_BmaS0DxCfmgydVJPRU56cHhMSm5jYnlvWVZoMjlYUVhfUIBzTGdINjJv_dXFITjBYbW8 >
Santa Catarina	UFSC	UFSC < http://dss.ufsc.br/files/2016/05/Projeto-Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gico.pdf >
Sergipe	UFS	UFS < https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colégiados/filtro_busca.jsf;jsessionid=699FA5663CD1B819B8E25D42007AE73B.carauna1 >
São Paulo	UNIFESP UNESP FESB	UNIFESP < https://www3.unifesp.br/prograd/app/cursos/index.php/prograd/arg_projeto/1043 > UNESP< http://www.franca.unesp.br/Home/Graduacao37/projeto-pedagogico-2015---enviado.pdf > FESB (NÃO ENCONTREI)
Tocantins	UNITINS UFT	UNITINS (NÃO ENCONTREI) UFT < http://docs.uft.edu.br/share/s/3AfnJwnFRAqky7ozsUXelg >
TOTAL	----	

	INSTITUIÇÕES	MESTRADO	DOUTORADO
ALAGOAS	UFAL	1	1
AMAZONAS	UFAM	1	0
CEARÁ	UECE	1	0
D.F.	UNB	1	1
ESPIRÍTO SANTO	UFES	1	1
MARANHÃO	UFMA	1	1
MINAS GERAIS	UFV	1	1
	UFJF	1	0
MATO GROSSO	UFMT	1	0
PARÁ	UFPA	1	1
PARAÍBA	UEPB	1	0
	UFPB	1	0
PERNAMBUCO	UFPE	1	1
PIAUÍ	UFPI	1	1

PARANÁ	UEL	1	1
	UNIOESTE	1	0
RIO DE JANEIRO	UERJ	1	1
	UFF	2	1
	UFRJ	1	1
RIO GRANDE DO NORTE	UERN	1	0
	UFRN	1	1
RIO GRANDE DO SUL	UFRGS	1	0
SANTA CATARINA	UFSC	1	1
SERGIPE	UFS	1	0
SÃO PAULO	UNESP	1	1
	UNIFESF	1	0
TOTAL	----	27	15

Fonte: Plataforma Sucupira, 2017.